

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Escola voluntária: Partilha Transdisciplinar e Intercultural  
no Projeto Fronteiras Urbanas**

Ana Filipa Sobrado e Silva

Relatório Final de Estágio

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização Educação Intercultural**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Escola voluntária: Partilha Transdisciplinar e Intercultural  
no Projeto Fronteiras Urbanas**

Ana Filipa Sobrado e Silva

Relatório final de estágio orientado pelas

Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire  
Professora Doutora Mônica Maria Borges Mesquita

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização Educação Intercultural**

**2014**

*“Lá porque os lugares são feios não significa que as pessoas sejam pobres nem amanhã e sem destino, sem atitude... Ser pobre não significa viver amedrontado, ainda que lhe falte prestígio, sucesso, honra e, até mesmo, a nossa vaidade. Cada um tem o seu próprio caminho com o coração que tem. E o pobre tem o seu próprio caminho, com mais liberdade do que se pensa. Na pobreza há defeitos assim como muitas virtudes.”*

(Daniel Miranda, 2014, p. 69)

## **Agradeço...**

...à minha orientadora Professora Doutora Mônica Mesquita, por me ter recebido tão bem no Fronteiras Urbanas, por me ter transmitido o valor do amor no desenvolvimento do nosso trabalho, pela paciência, pelo apoio, por me ter guiado ao longo do meu estágio profissional, um grande Obrigada!

... à minha orientadora Professora Doutora Isabel Freire, por me ter acompanhado ao longo destes 5 anos de percurso no Instituto de Educação, por me ter transmitido saberes que permitiram a realização deste trabalho, pelo apoio dado, pela amizade, muito Obrigada!

...à Sílvia Franco, porque sem ti não teria sido possível desenvolver este trabalho, Obrigada pelas conversas, pelo apoio, pelo encorajamento nas horas mais difíceis e, sobretudo pela amizade!

...aos educadores da Escola do Bairro, especialmente à Professora Doutora Ana Paula Caetano, pela disponibilidade, pelo apoio, pela amizade, e por me ter ensinado o valor das palavras, através da poesia; à Madalena Santos, pela presença constante, pela preocupação, pela amizade, pela força e pela preocupação; à Lucília Valente por toda animação que trazia, pela disponibilidade, pelo carinho.

...aos educandos das sessões de Inglês, principalmente Dadá, Daniel, Sr. Guilherme, Susete, Katlene, Romário; obrigada por me terem feito rir, por me ensinarem o valor da amizade, não tenho palavras para descrever tudo aquilo que me deram ao longo de todo este tempo. Muito Obrigada!!!

...à Comunidade Terras da Costa por me terem recebido tão bem e feito com que me sentisse em casa. À Dona Vivi, pela hospitalidade e pelo amor! Obrigada, também, às crianças da comunidade por todo o amor que me deram!

...a todos aqueles com quem me cruzei nesta caminhada, ao longo da licenciatura e do mestrado, Obrigada!

...ao Zé Miguel e à Catarina, por estarem sempre comigo, ao longo deste 5 anos, pela vossa amizade, pelos momentos de alegria e riso, pelos momentos de discussão, por tudo.

...à Inês e ao Gilson, por estarem ao meu lado, há tantos anos, sempre com a mesma preocupação, amizade e amor.

...ao Pedro, por me apoiar e incentivar, pela amizade e amor, pelos desabafos e até paranoias, ao longo deste ano. Muito Obrigada!!

...à minha família, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim! Obrigada!!

...às minhas irmãs, claro! Sem elas, não saberia o significado de partilha, de compreensão, de amizade, de verdadeiro amor, de ajuda em qualquer situação. Obrigada por estarem sempre do meu lado, em todos os momentos!!

...por último, e talvez os mais importantes, aos meus pais! Por, nos últimos 24 anos, me proporcionarem tudo aquilo que podiam por mim, apoiando os meus sonhos e fazendo tudo para os concretizar. Por nunca duvidarem de mim, pelo amor, pelo apoio emocional e financeiro, por sem vocês este trabalho não era possível. Não tenho palavras para vos agradecer!!!

## **Resumo**

No presente relatório apresenta-se as atividades desenvolvidas no estágio que se realizou no âmbito do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Intercultural. Relata-se um projeto de estágio, no campo da Educação Comunitária, cuja exposição se apoia na revisão de literatura relevante sobre o tema, com vista a uma dimensão interpretativa das dinâmicas sociais, nas quais participam as comunidades locais.

Este trabalho expõe o desenvolvimento de uma escola voluntária, onde o papel do educador e do educando se fundem. Através de uma abordagem etnográfica crítica apresentam-se as etapas e atividades deste projeto, evidenciando aprendizagens e experiências dos participantes, incluindo da autora do presente relatório, apoiando-me num quadro teórico específico. A escola voluntária surgiu no seguimento da tarefa de Alfabetização Crítica, estabelecida pelo Projeto Fronteiras Urbanas, criando impacto no desenvolvimento da comunidade, através da manifestação de saberes populares e científicos, emergindo uma dinâmica de partilha e diálogo entre todos os participantes.

Apresento, também, a minha experiência enquanto educadora de Inglês, demonstrando o processo e reflexões destas sessões. A partir das atividades de estágio, reflito sobre emoções, sentimentos e receios vivenciados nesta jornada.

**Palavras-Chave:** Educação Intercultural, Educação Comunitária, Educação Popular, Transdisciplinaridade, escola voluntária.

## **Abstract**

The following paper shows the activities developed during the internship made under the second cycle of studies leading to Master's Degree in Science of Education, specializing in Intercultural Education. It reports a project, in the field of Community Education, based on relevant literature research, aiming for an interpretative point of view of social dynamics, in which the local communities take part.

This paper presents a voluntary school's development, where the educator and students' role are merged. The steps and activities of this project are presented through a critical ethnographic approach, evidencing experiences and learning progress of the participants, including the author of this paper, based upon a specific theoretical baseline. This voluntary school was created after the task of Critical Alphabetization, established by the Urban Boundaries Project, making an impact in the community's development, through the manifestation of popular and scientific knowledge, emerging a sharing and dialogue dynamic between all participants.

I also present my experience as an English educator, showing the process and reflections about the sessions. Through these internship activities, I reflect about emotions, feelings and fears lived in this journey.

**Key - Words:** Intercultural Education, Communitarian Education, Popular Education, Transdisciplinarity, voluntary school.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – NO CONTEXTO .....</b>	<b>3</b>
PROJETO FRONTEIRAS URBANAS .....	3
SOCIALIZAÇÃO .....	8
<b>CAPÍTULO II – EM TEORIA .....</b>	<b>17</b>
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....	18
EDUCAÇÃO NÃO – FORMAL .....	22
<i>Escolas Alternativas</i> .....	24
EDUCAÇÃO POPULAR .....	26
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA .....	31
TRANSDISCIPLINARIDADE .....	34
<b>CAPITULO III – COM A PRÁTICA .....</b>	<b>38</b>
ESCOLA DO BAIRRO .....	39
<i>1º Momento</i> .....	45
<i>2º Momento</i> .....	60
<i>Sessões de Informática – Individual</i> .....	80
<i>Sessões de Inglês - Coletivo</i> .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>



# Índice de Ilustrações

Ilustração 1. Logótipo do FU.....	7
Ilustração 2. Trienal de Arquitetura – Depoimento de Lídio Galinho .....	9
Ilustração 3. Trienal de Arquitetura - Depoimento de Raúl Marques .....	9
Ilustração 4. Aula de Alfabetização Crítica .....	11
Ilustração 5. Passeio aos Capuchos .....	13
Ilustração 6. Vista da Comunidade Bairro através do Miradouro dos Capuchos.....	14
Ilustração 7. III Trienal de Arquitetura – Parlamento Urbano .....	14
Ilustração 8. Toldo amarelo da Dona Vitória – Espaço da EB.....	45
Ilustração 9. Horário de Dezembro .....	46
Ilustração 10. Preenchimento do calendário pela Dona Vitória .....	48
Ilustração 11. Sessão de Matemática .....	48
Ilustração 12. Sessão de Alfabetização Crítica .....	48
Ilustração 13. Sessão de História .....	49
Ilustração 14. Sessão de Ecologia.....	49
Ilustração 15. Sessão de Krioulo.....	50
Ilustração 16. Sessão de Agricultura Local .....	50
Ilustração 17. Preparação da Cachupa.....	51
Ilustração 18. Preparação da Cachupa.....	51
Ilustração 19. Experiência de buscar água.....	51
Ilustração 20. Sessão de Pintura .....	52
Ilustração 21. Sessão de Pintura .....	52
Ilustração 22. Sessão de poesia.....	53
Ilustração 23. Sessão de poesia.....	53
Ilustração 24. Sessão “Pais e Filhos” .....	54
Ilustração 25. Sessão de Fotografia Digital .....	54
Ilustração 26. <i>Work Movie</i> .....	55
Ilustração 27. <i>Work Movie</i> .....	55
Ilustração 28. Cama improvisada na Casa de Vitória Mendes .....	55
Ilustração 29. Construção da árvore de Natal .....	56
Ilustração 30. Preparação do almoço .....	57
Ilustração 31. Presença do “Pai Natal da Junta” na Comunidade Terras da Costa .....	57
Ilustração 32. Participantes na Festa de Natal.....	58
Ilustração 33. Animação Musical com <i>Natur</i> e Rodrigo Viterbo.....	58
Ilustração 34. Cozinha Comunitária das Terras da Costa (Fotografia tirada por Warehouse) .....	64
Ilustração 35. Horário de Março .....	66

Ilustração 36. Horário de Abril .....	67
Ilustração 37. Horário de Maio .....	68
Ilustração 38. Sessão de Pintura .....	69
Ilustração 39. Sessão de Alfabetização Crítica .....	69
Ilustração 40. Sessão de Matemática com educadora Madalena .....	70
Ilustração 41. 1ª Sessão de Matemática com Educador José .....	70
Ilustração 42. 2ª Sessão de Matemática com Educador José .....	70
Ilustração 43. Sessão de Poesia e Teatro .....	71
Ilustração 44. Sessão de Poesia e Teatro .....	72
Ilustração 45. Sessão de Poesia e Teatro .....	72
Ilustração 46. Sessão de Ecologia .....	72
Ilustração 47. Sessão de Eletricidade .....	73
Ilustração 48. Sessão de Eletricidade .....	73
Ilustração 49. Sessão de Francês .....	74
Ilustração 50. Sessão de Francês .....	74
Ilustração 51. Sessão de Francês .....	74
Ilustração 52. Passeio à Costa de Caparica .....	74
Ilustração 53. Passeio à Costa de Caparica .....	74
Ilustração 54. Sessão de Futebol .....	75
Ilustração 55. <i>Workshop</i> Só Sabão .....	75
Ilustração 56. Atividade para o dia do Pai .....	76
Ilustração 57. Atividade para o dia do Pai .....	76
Ilustração 58. Mapa da Caça ao Tesouro .....	76
Ilustração 59. Objeto criado na atividade "A sair das mãos" .....	77
Ilustração 60. Sessão de Histórias .....	78
Ilustração 61. Tapete com história .....	78
Ilustração 62. Sessão de Informática .....	81
Ilustração 63. Sessão de Inglês na casa da S. ....	87
Ilustração 64. Sessão de Inglês no estúdio de gravação do D .....	89
Ilustração 65. Sessão de Inglês na cozinha comunitária .....	89
Ilustração 66. Trabalho a pares .....	89
Ilustração 67. Sessão de Inglês e Alfabetização Crítica na cozinha comunitária .....	89

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Sessões de Inglês .....	84
-----------------------------------	----

## **Introdução**

O presente relatório surge no seguimento de um trabalho desenvolvido nos últimos cinco anos, na Licenciatura em Ciências da Educação e, posteriormente, no Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Intercultural. Ao longo desta jornada recolhi aprendizagens e experiências, principalmente, no estágio curricular - o qual decorreu no projeto “Fronteiras Urbanas: a dinâmica dos encontros culturais na Educação Comunitária”, entre Setembro de 2013 e Junho de 2014, na cidade da Costa de Caparica, - que me permitiu realizar o presente trabalho.

Há muitos anos que frequento a Costa da Caparica e, até ao momento da integração no projeto Fronteiras Urbanas, não tinha a perceção do afastamento político, económico e social de duas comunidades locais. Neste sentido, surgiu o meu interesse pelo projeto em si e em compreender os problemas que fazem parte das comunidades que o integram e que o desenvolveram. Mais concretamente, queria focar-me num projeto com um elemento mais prático, onde existisse uma maior proximidade com as diversas comunidades e uma vertente comunitária significativa. Foi determinante para minha escolha haver uma componente intercultural e uma multiplicidade de faixas etárias.

Este estágio possibilitou com que entrasse em contacto com a realidade da construção de um projeto intercultural e educativo, permitindo com que estudasse e investigasse conteúdos teóricos importantes para o meu interesse profissional futuro, na área de projetos de intervenção. Paralelamente, e também muito importante, o facto de ter a possibilidade de estar no terreno e de conhecer diferentes intervenientes no projeto permitiu-me desenvolver competências importantes e essenciais que irei necessitar quando integrar o mercado profissional.

Ao longo do relatório, apresento diferentes etapas por que passei ao longo do estágio curricular, identificando quatro capítulos:

- **Capítulo 1** – Neste capítulo abordo a minha integração no projeto Fronteiras Urbanas e na comunidade do Bairro das Terras da Costa. Apresento os passos e as tarefas desenvolvidas nos primeiros meses de estágio e as funções e projetos que optei realizar.
- **Capítulo 2** – Neste capítulo apresento os eixos teóricos que validam o estudo e as tarefas realizadas no presente relatório.
- **Capítulo 3** – Neste capítulo abordo o desenvolvimento da escola voluntária, que é o foco principal do meu estudo e do presente relatório. Apresento, também, as sessões que tive oportunidade de desenvolver na escola voluntária: Informática e Inglês.
- **Considerações Finais** – Neste capítulo exponho as dificuldades, receios e questões que tive ao longo do estágio curricular e da escrita do relatório.

## **Capítulo I – No Contexto**

Neste capítulo abordo a conceptualização, organização e desenvolvimento do projeto Fronteiras Urbanas, onde desenvolvi o meu estágio.

Numa segunda fase, apresento o momento a que chamo de socialização, retratando a fase inicial do meu estágio e a opção de trabalhar no projeto da escola voluntária.

### ***Projeto Fronteiras Urbanas***

O “Fronteiras Urbanas: a dinâmica dos encontros culturais na Educação Comunitária”, doravante denominado por FU, surgiu através da vontade de três comunidades diferentes (Académica, Bairro e Piscatória) em fortalecer as relações entre elas, de forma a continuarem um trabalho conjunto que mantinham desde 2009. Neste seguimento, a opção escolhida foi o desenvolvimento de um projeto académico, o qual foi premiado com um financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/119695/2010). Tal projeto se apresenta “como um movimento etnográfico crítico centrado no desenvolvimento de uma política educativa emancipatória por meio da observação participante de conhecimentos presentes em comunidades multiculturais.” (Projeto Fronteiras Urbanas; 2010; 2). Este movimento etnográfico crítico centra-se no desenvolvimento de quatro tarefas essenciais: Cartografia Múltipla, Mediação Intercultural, Alfabetização Crítica e Histórias de Vida; que foram determinadas por encontros entre as três comunidades, tanto a nível pessoal

como a nível do projeto D.A.R à Costa - Tr@nsFormArte<sup>1</sup> de 2009, inserido no programa Escolhas.

A ação do FU desenvolve-se na cidade da Costa de Caparica, distrito de Setúbal, em Portugal, situada numa planície costeira entre o Oceano Atlântico e a Arriba Fóssil. A Costa de Caparica caracteriza-se por ser um dos maiores centros multiculturais do país, desenvolvendo-se em torno de duas comunidades de base: Piscatória e Bairro. (Projeto Fronteiras Urbanas; 2010). A Comunidade Piscatória encontra-se sitiada na zona costeira da Costa da Caparica, que foi desenvolvida por *companhas*<sup>2</sup> e pescadores provenientes de Ílhavo (Norte de Portugal) e de Olhão (Sul de Portugal). A Comunidade Bairro é composta por imigrantes oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa, pela comunidade cigana e por migrantes portugueses, tendo uma população de cerca de 450 pessoas (levantamento feito no âmbito da tarefa da Cartografia Múltipla), estando instalada na base da Arriba Fóssil, em terras que foram desenvolvidas pela comunidade agrícola. (Projeto Fronteiras Urbanas; 2010).

O desenvolvimento deste projeto foi possível devido à vontade das três comunidades, como já referi, de trabalharem em conjunto. O movimento FU foi pensado, e tem sido vivenciado, desde o ano de 2002, apesar do projeto académico em si só ter começado em 2012. Durante este tempo de reflexão, foi possível vivenciar,

---

<sup>1</sup> **D.A.R. à Costa - Tr@nsFormArte** (Desenvolvimento, Aprendizagem e Reconhecimento): É um projeto financiado pelo Programa Escolhas e promovido pela Junta de Freguesia da Costa de Caparica. Os objetivos do projeto eram: “1 – Promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio – económicos desfavorecidos e problemáticos, numa lógica de solidariedade e de justiça social. 2- Construir um modelo de confiança nas instituições locais a quem se desafiou para a conceção, implementação e avaliação dos projetos. 3- Dar prioridade a crianças e jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas.”

<sup>2</sup> **Companhas**: Tripulação de navio ou barco de pesca

debater e pensar “(...) ethnographical images and actions, (...)” (Mesquita; Pais & François, 2014, p. 2) nos locais da Costa.

Os encontros das comunidades não eram bem recebidos pelas autoridades locais, tal como a Junta de Freguesia, a Igreja e a autoridade policial, o que dificultou o processo em causa e fez com que surgisse a necessidade de legitimar o encontro entre as mesmas. Este problema surgiu no seguimento do facto destas comunidades terem sido, constantemente, silenciadas pelas minorias locais com maior poder económico. Este desagrado por parte das autoridades locais verificou-se através de constantes ameaças, operações policiais (no interior e na saída da Comunidade Bairro), entre outras ações repressivas, que dificultaram o contacto entre as três comunidades (Mesquita; Pais & François, 2013).

Após vários encontros entre as três comunidades e várias possibilidades postas em causa, optou-se por desenvolver um projeto académico, caracterizado por ser um projeto *Bottom-up*, ou seja, onde todos os membros têm voz, participando ativamente nas decisões e no estudo realizado no FU, que foi construído com base na pesquisa de um processo de compreensão e respeito de dimensão intra e interculturais (Mesquita; Pais & François, 2013). Neste seguimento, foi necessário clarificar tanto o processo educativo desenvolvido dentro das comunidades locais, como as necessidades locais definidas pelas pessoas e o reconhecimento “simbólico” de ambas as comunidades pela sociedade (Mesquita; Pais & François, 2013).

Todo o desenvolvimento do projeto encontra-se enraizado na abordagem dialógica que Paulo Freire elaborou sobre participação crítica. Em paralelo, a principal entrada para colocar num processo dialógico o conhecimento e de colocar numa postura Etnomatemática foi o *Curriculum Trivium*, desenvolvido por Ubiratan D’Ambrosio, permitindo evidenciar o conhecimento em curso no seio das comunidades locais e



também fomentar a discussão de eventuais contradições. O FU tem a intenção de organizar determinados parâmetros que possam suportar um currículo educativo e intercultural baseado nas condições sociais, culturais e económicas de cada comunidade.

Ao longo da implementação do FU foi possível conhecer os desafios educacionais locais de cada comunidade, facto que permitiu conhecer a invisibilidade que as definiam, mais concretamente: na Comunidade Piscatória, prendia-se com o impedimento de participar nas decisões públicas locais; na Comunidade Bairro, existe o problema da falta de água canalizada há mais de 40 anos; e por último, na Comunidade Académica, havia a necessidade de criar um espaço na academia onde outras vozes possam ser ouvidas.

A equipa de académicos que desenvolveu o projeto caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade. Deste modo, os nove investigadores apresentam formações universitárias bastante diversificadas, entre elas: Matemática, Biologia, Antropologia, Psicologia, Língua Portuguesa, entre outras áreas.

Durante o desenvolvimento do FU foram criadas duas estruturas distintas em cada comunidade local: a Comissão de Bairro e a Associação Ala-Ala. Esta última não foi resultado direto do FU mas, segundo vozes dos pescadores locais, o FU contribuiu para que pudesse surgir de forma legal e com força necessária para lutar pelos pescadores em todo o país, não só em uma postura política como também em uma postura social voltada, também, à toda comunidade local. Já a Comissão de Bairro surgiu durante o desenvolvimento do FU, mais especificamente na atividade da Cartografia Múltipla, tendo sido feitas eleições para escolher os membros desta bem como reuniões comunitárias prévias com forte apoio do FU. O objetivo é que, cada vez mais, haja uma maior autonomia por parte dos membros da Comissão, tanto na participação local como na reivindicação dos seus direitos.

Com o FU a chegar ao fim (houve um período de extensão concedido pela FCT deste até Julho de 2014), verifica-se que muitos dos objetivos propostos foram alcançados e outros ultrapassados – indo além: mesmo assim ainda, existem caminhos de fundos a percorrer. Um exemplo é a construção da Cozinha Comunitária – a qual começou dentro da atividade do FU nomeada de EntreProjectos, que vai permitir que haja um ponto de água no meio da Comunidade Bairro. A construção da Cozinha Comunitária faz com que as pessoas deixem de percorrer quase dois quilómetros para irem buscar água para o seu dia-a-dia. No entanto a sua construção tem sido dificultada devido a questões legais e a Comissão de Bairro tem estado bastante atenta a estas questões, trazendo-as aos arquitetos responsáveis pelo projeto e mantendo, enquanto lhes é permitido, diálogos diretos com a autarquia local. Isto demonstra que já existe uma maior participação das pessoas desta comunidade em assuntos que envolvem decisões políticas locais.

Ao longo destes meses em que tive oportunidade de estar no terreno, tenho verificado a importância que o FU tem nas três comunidades bem como as relações formadas ao longo do seu desenvolvimento. Existe uma vontade de lutar, por parte das comunidades Piscatória e Bairro, pelos seus direitos, alertando para os problemas que surgem e provocam dificuldades no seu dia-a-dia. É necessário haver uma ligação entre as comunidades e os órgãos de poder locais, de forma a que aja uma comunicação transparente e justa.

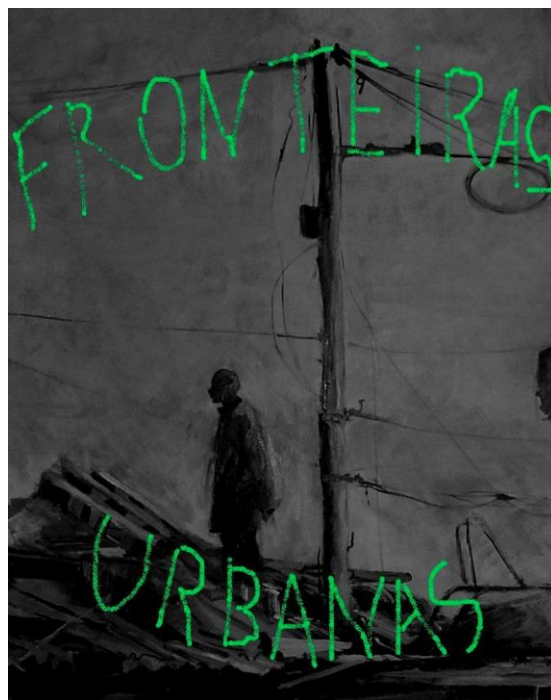


Ilustração 1. Logótipo do FU

## ***Socialização***

Nos primeiros encontros com a investigadora principal - Mônica Mesquita, demonstrei interesse em trabalhar com a Comunidade Bairro, devido à diversidade cultural presente. Esta comunidade integra pessoas de nacionalidade e culturas diversificadas que partilham o mesmo espaço. Logo nas primeiras visitas que realizei na Comunidade Bairro, fiz uma visita pelos diferentes pólos existentes e consegui perceber de que forma está organizada, cultural e socialmente. Mas antes de visitar a Comunidade Bairro, tive oportunidade de conhecer vários membros do FU, na III Trienal de Arquitetura, como por exemplo, alguns investigadores, um membro da Comunidade Piscatória e dois da Comunidade Bairro. Esclareço que esta oportunidade se deu face ao convite que o FU recebeu para dinamizar, durante uma semana, um espaço dentro desta trienal nomeado Embaixada de Terra Nenhuma.

No primeiro dia em que me desloquei à III Trienal de Arquitetura, pude conhecer o membro mais ativo da Comunidade Piscatória - Mestre Lídio Galinho, que falou sobre os problemas que os pescadores e as artes de pesca local enfrentam nos dias de hoje numa atividade nomeada: Arte Xávega na Costa de Caparica. “Para Lídio Galinho, a pesca deveria ser sustentada e em prol da defesa de todas as espécies, não havendo a criação de espécies em cativeiro.” (Diário de Campo de 25 de Setembro de 2013). Foi esclarecedor e, até, chocante perceber a realidade dos pescadores da Costa de Caparica, na primeira pessoa, e compreender que a intenção por parte desta comunidade prende-se com a participação nas decisões políticas locais. O objetivo é garantir que os pescadores tenham direito à água, ou seja, o direito de pescar na frente urbana a qualquer altura do ano, sem qualquer impeditivo legal.



**Ilustração 2. Trienal de Arquitetura – Depoimento de Lídio Galinho**

No segundo dia em que tive oportunidade de me deslocar até à III Trienal de Arquitetura, onde decorria a atividade do FU: Cartas à Terra Nenhuma, conheci dois membros da Comunidade Bairro, também membros da Comissão de Moradores das Terras da Costa (CMTC) - Raúl Marques e Mário Barros. Nesta sessão cada um falou sobre os problemas que enfrentam e sobre a cultura de cada um, através de cartas que escreveram às autarquias locais, para fins distintos, e nunca que foram respondidas.

A carta de Raúl Marques era sobre o Mercado Levante na Costa de Caparica, sendo “(...) endereçada à Câmara Municipal de Almada, expondo as dificuldades e os direitos (...)” (Diário de Campo de 27 de Setembro de 2013) que a comunidade cigana



**Ilustração 3. Trienal de Arquitetura - Depoimento de Raúl Marques**

enfrenta, devido à extinção do mercado levante onde desenvolviam a sua atividade profissional. Para mim, foi bastante esclarecedor entender a realidade vivida pela comunidade cigana, visto que, durante alguns anos, visitei a feira acima referida. Perceber que de um momento para o outro, os feirantes ficaram sem a possibilidade de

exercer a sua atividade comercial é revoltante.

Já a carta de Mário Barros tinha como título “A pequena Costa de Caparica” e “(...) alertava para a escassez de água potável e do facto de não existir qualquer justificação para esta situação.” (Diário de Campo de 27 de Setembro de 2013). Bem perto da capital de Portugal, país membro da União Europeia, existem pessoas sem acesso a água canalizada, bem à vista de turistas, moradores e órgãos de gestão local. Esta constatação permite refletir sobre a discriminação e indiferença que existe e nos desafios que esta comunidade enfrenta, diariamente.

Antes de começar o meu estágio, tive conhecimento que o FU se encontrava no seu término, não havendo muitas intervenções no terreno, à exceção da escola voluntária, o que fez com que não houvesse atividades definidas que eu pudesse fazer ou observar, em ambas comunidades - Piscatória como Bairro. O FU encontrava-se em processo de análise crítica de dados e escrita, de forma a desenvolverem o relatório final do projeto – que com a extensão passou a ser nomeado de Relatório de Progresso 1.2.. Após algumas reuniões com a investigadora principal Mônica Mesquita, nas quais discutimos em que áreas eu teria interesse em participar, optei por me focar no desenvolvimento da escola voluntária, que iria acontecer no espaço da Comunidade Bairro, mas que iria contar com a participação das três comunidades envolvidas no projeto bem como de pessoas externas ao FU. Teria, assim, oportunidade de trabalhar com a Comunidade Bairro, mas incluir outros participantes na tarefa que iria estar a desenvolver.

A criação da escola voluntária vem no seguimento de uma das tarefas desenvolvidas no FU, mais concretamente, a Alfabetização Crítica. Esta tarefa vem no seguimento de uma proposta apresentada por Paulo Freire, e que “(...) corporifica-se através do espaço específico de viver, pensar e sentir de cada educanda, permitindo a

estas viajantes, através de um processo dialógico, a tomada de consciência inserida nas dimensões da temporalidade, historicidade, pluralidade, transcendência e criticidade. “ (Vieira & Franco, 2013, p. 3).



**Ilustração 4. Aula de Alfabetização Crítica**

Após o término destas aulas, foi demonstrado interesse, por parte das alunas, em continuar com as mesmas. Este desejo era partilhado por várias pessoas, tanto membros do FU como membros exteriores ao mesmo, que queriam partilhar saberes e experiências e em aprender outros conhecimentos. Pensou-se, assim, na criação de um **escola voluntária**, onde não há qualquer limite de idade, nem escolaridade, um espaço “onde o educador é educando e o educando é o educador.” (Roy, comunicado em conferência, junho, 2011).

Nos primeiros dois meses do estágio - Outubro e Novembro de 2013, dediquei-me a conhecer melhor as diversas comunidades e em começar a organizar a escola. Foquei-me, assim, na pesquisa teórica e na organização estrutural da mesma, contactando com diversas pessoas que se mostraram interessadas em colaborar connosco, em encontros, atividades e as mais diversas formas de contatos anteriores.

Paralelamente, como já referi, visitei por diversas vezes a Comunidade Bairro, que doravante será denominada por Comunidade Terras da Costa, visto os seus

membros quererem ser apelidados desta forma. Na primeira visita que realizei, desloquei-com a investigadora responsável Mônica Mesquita e com a investigadora Sílvia Franco, para participar numa “(...) reunião entre a Comissão da Comunidade das Terras da Costa, o projeto Fronteiras Urbanas, o Atelier Mob e o projeto Casa do Vapor, tendo como ponto único a instalação de uma cozinha comunitária nas Terras da Costa.” (Diário de Campo de 1 Outubro de 2013).

A construção de uma cozinha comunitária vem no seguimento do EntreProjetos, “(...) um espaço que partilha a importância e o poder de se caminhar junto, de se estar junto e de comungar a diversidade.” (Mesquita, 2014a, p. 102). Segundo uma carta da CMTC, relatada no Relatório Final do FU,

“Numa atividade, entreprojetos, por nós desenvolvida no âmbito do projeto Fronteiras Urbanas, colaborámos com um *workshop* de arquitetura da universidade autónoma de Lisboa – Noutracosta. Deste nasceu uma rede de apoio à ideia da cozinha comunitária. Esta ideia veio maturando ao longo dos anos desde do movimento organização das mulheres das Terras da Costa (omt), agora sustentado por um projeto de arquitetura de autoria do Ateliermob e Projecto Warehouse, os quais podem assegurar todas as questões técnicas e legais que ao projeto de arquitetura digam respeito. Desta rede de apoio surge ainda o projeto da Casa do Vapor que cedeu madeiras e equipa de profissionais para a possível execução do projeto da cozinha comunitária.” (2014, p. 105).

Nas primeiras visitas, desloquei-me acompanhada, para que os moradores pudessem conhecer-me e conhecer, também, o objetivo da minha presença na Comunidade Terras da Costa. Foi importante conhecer a comunidade primeiro, para adquirir alguma confiança e poder participar nas diversas atividades realizadas pelos moradores e pelo FU. Acompanhando os passos da Etnografia Crítica, metodologia

desenvolvida pelo FU, tinha consciência que não podia sentir-me como uma visita indiscreta, mas sim integrar-me na comunidade de forma discreta e via afetividade.

Ao longo destes dois meses de socialização e integração junto da comunidade, pude participar em atividades pontuais, desde um passeio ao Miradouro dos Capuchos com a investigadora Sílvia Franco e com a N., moradora da Comunidade Terras da Costa, até à participação no Parlamento Urbano – atividade da III Trienal de Arquitetura com membros das três comunidades do FU.

No passeio realizado, ao Miradouro dos Capuchos, fiquei a saber que a N. nunca tinha visitado este lugar, que ficava a cerca de 20 minutos a pé do local onde mora há anos, no cimo da Arriba Fóssil. Aproveitámos para conhecer alguns pontos turísticos que existem entre a Comunidade Terras da Costa e o Miradouro dos Capuchos.



**Ilustração 5. Passeio aos Capuchos**





**Ilustração 6. Vista da Comunidade Bairro através do Miradouro dos Capuchos**

No que diz respeito ao Parlamento Urbano, fiquei encarregue de levar alguns membros da Comunidade Terras da Costa até ao Palácio do Marquês de Pombal. O tema desta sessão era “Transparência e *Open Data*”, tendo como moderadora a investigadora Mônica Mesquita, investigadora responsável do FU e, por isso, a ideia principal foi juntar membros das três comunidades que falassem das suas experiências no Parlamento Urbano. Esta sessão foi mais uma forma de consolidar, ainda mais, relações com alguns membros das comunidades e de mostrar os problemas que todos os dias, os moradores das Terras da Costa e os Pescadores da Costa de Caparica enfrentam.



Foi um momento de reflexão e coragem de todos aqueles que partilharam o seu quotidiano, as suas ambições, os seus sonhos e os seus medos. Havia várias pessoas presentes que não tinham conhecimento do FU e que se mostraram interessadas em visitar as comunidades locais e participar em atividades futuras, neste caso concreto, na escola voluntária. A sessão foi marcada pelo testemunho de todos os membros presentes do FU, na primeira pessoa, exteriorizando

**Ilustração 7. III Trienal de Arquitetura –  
Parlamento Urbano**

sentimentos e apresentando as realidades em que vivem, criando um ambiente dialógico, e honrada com a presença de um dos consultores do FU –Arquiteto José Pedro Roque Gameiro Martins Barata.

O tempo que passei na Comunidade Terras da Costa permitiu-me conhecer melhor alguns moradores, entre eles: D., Dona Vitória e Susete. Tentei conhecer a história de cada um deles, ver esta comunidade através dos seus olhos e observar como se relacionavam com os restantes moradores, tendo, assim, criado uma forte relação pessoal com cada um deles. No bar do D., tentei perceber a dinâmica das interações que ali acontecem, desde quem costuma frequentar mais o bar, as horas em que se encontram mais pessoas e o tema das conversas. Percebi cedo que o movimento do bar é mais elevado à noite e de madrugada, o que não permitiu observar estes momentos. No entanto, consegui conversar sobre a visão e os desejos do D. para a Comunidade Terras da Costa, sobre a sua força de vontade de lutar contra a discriminação local existente. No caso da Dona Vitória desenvolvi uma relação bastante pessoal, conhecendo as suas rotinas, o seu trabalho no campo e a sua força de viver, apesar de todas as dificuldades. Foi importante passar parte do meu dia com a Dona Vitória, afinal pude conhecer o que o FU desempenhou na vida de algumas pessoas e como houveram modificações em seus quotidiano bem como na maneira de pensar e encarar os problemas coletivos e individuais, ou seja, há mais vontade de se manifestar contra os preconceitos e dificuldades locais. A relação que desenvolvi com a Susete permitiu-me perceber um pouco sobre a forma de pensar dos jovens da Comunidade Terras da Costa do que desejem alcançar no futuro e quais as prioridades, tanto na escola como na vida profissional. Foi-me possível entender que, no último ano, mais jovens se inscreveram na escola, através do trabalho de mestrado realizado pela Catarina Pereira, que integrou no FU através de um estágio curricular, tal como eu.

Todas as relações que fui construindo ao longo do tempo de socialização me permitiram perceber alguns interesses e vontades dos moradores para com o FU e a escola voluntária. Tentámos adaptar as motivações dos moradores à Escola e às futuras atividades do FU, para que se pudesse chegar a todos os moradores e garantir uma maior participação e interação nas sessões, via o sentimento da pertença.

## **Capítulo II – Em Teoria**

Neste capítulo desenvolvo um caminho teórico que considero pertinente para o presente relatório. Inicialmente apresento o conceito de Educação Intercultural, abordando a ambiguidade do termo cultura e refletindo sobre a diversidade cultural e o direito à igualdade à justiça e à diferença.

Num segundo momento, trago a diferença entre três conceitos: Educação Não-Formal, Educação Formal e Educação Informal. A educação não acontece só em espaços de ensino institucionalizado, sendo necessário apostar em formas de educação alternativas, tal como os exemplos que apresento.

Posteriormente, abordo a noção de Educação Popular, buscando a conceptualização histórica, de uma forma breve, tanto na América Latina como em Portugal. Pretende-se uma educação, segundo Paulo Freire, humanizadora, que integre saberes populares e, tal como revela os princípios da Educação Comunitária, trabalhe com, para e na comunidade.

Por fim, exploro a transdisciplinaridade, conceituando a abordagem teórica e as diferenças para com outros momentos: disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. A transdisciplinaridade apresenta-se como uma investigação que procura a interligação das mais variadas disciplinas.

## ***Educação Intercultural***

*A educação intercultural, (...), propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária ente diferentes grupos.*

Fleuri, 2000, p. 45

A diversidade cultural é uma realidade bem presente nas sociedades, sendo assumida pela maioria dos indivíduos, o que origina a existência da consciencialização desta multiculturalidade. Tal como Cochito indica “a sociedade multicultural é, portanto, uma realidade, um processo obviamente irreversível, que sempre esteve presente no desenvolvimento das sociedades” (2004, p. 11).

O termo cultura é bastante ambíguo e vago, devido à sua utilização em massa, em variados contextos. De acordo com alguns documentos apresentados pela Unesco,

“(…), a cultura, ao constituir-se em conjunto distintivo de atributos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social, engloba não somente as artes e literatura, mas também os modos de vida, os sistemas de valores, as tradições e crenças e os direitos fundamentais do ser humano.” (Claxton, 1994; citado por Kashimoto, Marinho & Russef, 2002, p. 35).

Já D’Ambrosio caracteriza a cultura “(…) como o conjunto de os sistemas de mitos e valores, de normas e comportamentos e estilos de conhecimento, compartilhados por um grupo de indivíduos vivendo num determinado tempo e espaço.” (2009, p. 11). Assim, não existe uma cultura que abranja toda uma população, podendo

haver participação em diferentes culturas, ou seja, uma pessoa ou grupo pode participar em culturas distintas em simultâneo. Numa perspetiva sociológica, “(...) a cultura diz sobretudo respeito a algo que é feito pelos seres humanos, que é construído por eles em interação e que é transmitido, através de gerações, por pais, professores, pessoas mais velhas, líderes religiosos.” (Silva, 2008, p. 48).

Podemos entender a cultura como um processo em constante movimento, dinâmico e que se altera consoante as ações do homem e de grupo, podendo uma cultura ser influenciada através do contato com outras culturas. A diversidade cultural provoca, muitas vezes, conflitos entre grupos e pessoas, sendo que estes “(...) problemas entre culturas emergem quando as pessoas se deparam com diferenças com as quais não estão familiarizadas e, incapazes de falar umas com as outras sobre a situação, reagem (...)” (Silva, 2008, p. 49).

A Educação Intercultural surge como substituição ao conceito Educação Multicultural, valorizando o contato entre culturas numa sociedade onde podemos encontrar diferentes grupos étnicos e culturas (Silva, 2008). Enquanto o primeiro termo é maioritariamente utilizado na literatura francesa, o segundo deriva da anglo-saxónica. Estes dois conceitos caracterizam-se por especificações diferentes:

“ (...) el término multicultural expresa simplemente una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la suficiente cohesión entre ellos de acuerdo con un cierto número de valores y normas, mientras que el de interculturalidad afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención (...)” (Galino & Escribano, 1990; citado por Sabariego, 2002, p. 74).

O prefixo *inter*, segundo Abdallah-Pretceille (1986), é importante visto representar “um processo dinâmico de interação entre indivíduos ou grupos, envolvendo, simultaneamente, representações sociais e mentais no seio desse mesmo processo.” (citado por Peres, 1999, p. 51).

Para Perrenoud (1996), “(...), a Educação Intercultural assenta num princípio da concretização de uma pedagogia diferenciadora sensível à diferença, à especificidade de cada criança, reconhecimento a complexidade do ser humano.” (citado por Ribeiro, Cavalcanti & Cruz, 2010, p. 4). Num sentido mais alargado, a Educação Intercultural vai de encontro às diferenças culturais e individuais de cada pessoa, valorizando as características pessoais.

É necessário pensar na Educação Intercultural fora do contexto formal, impulsionando o conhecimento e o questionamento, pois a aprendizagem ocorre nos mais variados contextos e é sempre influenciada por fatores culturais, visto que vivemos num “cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos.” (Cochito, 2004, p. 11).

Pretende-se que a Educação Intercultural se centre na comunicação entre os indivíduos, grupos ou entidades que participam em diferentes culturas, contribuindo para a aceitação das diferenças e para promover o diálogo. Galino (1990) indica que “o conceito de *educação intercultural* postula uma interação dialógica entre culturas que atue como agente de fermentação nos processos formativos” (citado por Silva, 2008, p. 38).

A proposta passa pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos em todas as pessoas, presentes tanto em grupos culturais minoritários como dominantes, criando mecanismos de interação social e de diálogo. Mais concretamente, pretende-se “(...) desenvolver um olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam

a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social, (...)” (Ramos, 2001, p. 170).

A Educação Intercultural assenta em princípios fundamentais que passam pela igualdade dentro da diversidade, pela justiça nas desigualdades e o direito à diferença, gerando-se

“um modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e do diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, na tolerância e na solidariedade.” (Sales & Garcia, 1997; citado por Silva, 2008, p. 38).

Uma das organizações que mais aborda a temática da Educação Intercultural é a UNESCO, chegando a criar um *Guia de Educação Intercultural*, em 2006, com vista a agrupar práticas e ferramentas para a formação, tendo reunido uma importante reflexão teórica. (Carneiro, 2008). Segundo esta organização internacional, existem cinco objetivos principais da Educação Intercultural:

- “a redução de todas as formas de exclusão;
- o aprofundamento da integração e do sucesso educativo;
- a promoção do respeito pela diversidade cultural;
- o desenvolvimento da compreensão do outro;
- o fomento da compreensão internacional.” (Carneiro, 2008, p. 84).



Em suma, o modelo de Educação Intercultural proporciona o enriquecimento cultural do homem e da sociedade, visto que reconhece as diferenças entre cada um, criando situações de diálogo e respeito entre culturas, formando uma sociedade tolerante, solidária e que respeita a diversidade.

### ***Educação Não – Formal***

O sistema escolar é caracterizado pelas suas várias insuficiências e falhas o que, neste seguimento, contribuiu para o constante surgimento de novas formas educativas e formativas. Assim, a partir da década de 60, surgiu uma nova terminologia formal/não-formal/informal, no seguimento da “(...) chamada “crise da educação”, que “(...) de um lado, exige o planeamento educacional; de outro, passa a valorizar as atividades e experiências não-escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que se referiam à cultura em geral.” (Fávero, 2007, p .615).

O conceito de Educação Não-Formal define-se, maioritariamente, em oposição ao conceito de Educação Formal, ou seja, na consequência da ausência desta. Neste sentido identifico uma definição de La Belle (1982), que apresenta a Educação Não-Formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (citado por Gadotti, 2005, p. 2), o que demonstra a ambiguidade desta forma de educação. Já no que diz respeito à Educação Formal podemos caracterizá-la como o sistema educativo mais institucional, hierarquicamente estruturado e cronologicamente estabelecido (Rogers, 2004), ou seja, estamos perante uma “(...) educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis,

ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, (...)”. (Canário, 2007b, p. 210).

Abordando a distinção entre os dois conceitos, podemos entender que a Educação Não-Formal caracteriza-se por se realizar fora do sistema formal de ensino. Dependendo de cada um, das capacidades de cada, teremos um processo educacional flexível, “marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (Gadotti, 2005, p. 2). De acordo com Rui Canário, “A aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal.” (2007b, p. 210)

Não podemos, assim, abordar a Educação Não-Formal sem referir o conceito de formal e, claro, o de Educação Informal. São três conceitos que dizem respeito à aprendizagem utilizando metodologias diferenciadas e até mesmo nenhuma metodologia, isto porque, a educação informal caracteriza-se como

“(...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra Geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas.” (Coombs, citado Canário, 2000, p. 82).

No caso concreto da Educação Não-Formal, revela-se “(...) processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e

de idade, etc. (...)” (Gohn, 2009, p. 31). Tanto a educação não – formal como a informal “(...) são, então, conceituadas e remetem-se essencialmente para campos não escolares.” (Quaresma, 2009, p. 13. Esta perspetiva demonstra, reforça e recorda que a educação está para além do sistema escolar institucionalizado, sendo necessário apostar noutras formas de educação e formação.

“De um ponto de vista teórico, o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias relativamente simples: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem.” (Canário, 2005, p. 212)

## **Escolas Alternativas**

Atualmente, existem várias organizações, instituições, ONGs, entre outros, que desenvolvem atividades de cariz não –formal, indo além do currículo a que estamos habituados no sistema formal de ensino.

Em Portugal identifico as universidades seniores, que seguem o modelo francês ao invés do inglês, criadas a partir de 1973, caracterizando-se por não terem fins lucrativos, professores remunerados e não oferecerem vencimento, tal como sucede no modelo inglês. “(...), as universidades seniores não só proporcionam momentos de lazer, de aprendizagem através do lazer e do prazer proveniente dessa mesma aprendizagem, mas também despertam nos seniores” (Machado & Medina, 2012, p. 158) a conscientização crítica, a liberdade de expressão e a capacidade de se sentirem úteis. (Machado & Medina, 2012).

Um exemplo de uma universidade sénior em Portugal, com as características acima apresentadas, é a CUTLA (Clube Universitário Tempo Livre da Amadora). Esta instituição “não tem como pretensão formar profissionais para o mercado de trabalho, mas sim proporcionar conhecimentos e saberes de acordo com os interesses de cada um” (CUTLA, s/d), tratando-se assim de uma formação não certificada. Apresento, também, a Universidade Sénior de Odivelas, que se apresenta como uma instituição sem fins lucrativos que valoriza “(...) a experiência acumulada e as áreas de vida profissional dos seus “alunos”, (...)” (Universidade Sénior de Odivelas, s/d), tendo docentes como educandos e educandos como docentes.

No Brasil apresento a Licenciatura Intercultural para Educadores Escolas Indígenas (LICEEI), que se distancia do modelo tradicional escolar, ou seja, “(...) é uma licenciatura desenvolvida por uma universidade estatal do Brasil, com o intuito de formar educadores indígenas para lecionarem nas escolas das suas aldeias e, nomeadamente, nas escolas das suas etnias.” (Franco, 2012, p. 9), integrando três etnias distintas: Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá. A Educação Escolar Indígena rege-se de acordo com um documento criado pelo Ministério da Educação e Cultura, apresentando uma Educação pensada para “assegurar às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. (...)” (RCNEI, 1998, citado por Franco, 1998, p. 16).

Um último exemplo apresentado é a Universidade dos Pés Descalços, no Rajastão (Índia), fundada em 1972 por Bunker Roy, que abandonou a sua vida de riqueza para firmar esta organização não-governamental que fornece serviços básicos e apresenta soluções para problemas da educação, nas comunidades rurais Indianas. Roy tem como objetivo valorizar o conhecimento dos habitantes destas aldeias, tornando-os

autossustentáveis e autossuficientes. Este projeto local estendeu-se a outros locais, tanto da Índia, como do mundo, através de convites feitos a pessoas pertencentes a comunidades rurais, como por exemplo idosas de uma aldeia no Brasil, para que estas possam melhorar a sua vida, trabalhando em Desenvolvimento Rural Sustentável. A Universidade dos Pés Descalços aborda diferentes temáticas – energia solar, água, educação saúde, emancipação das mulheres, artesanato, entre outras, havendo uma componente de trabalho com mãos bastante grande e, assim, é necessário que as pessoas mostrem determinada aptidão que servirá à comunidade, como uma prestação de serviços. Neste sentido, nesta faculdade não entram pessoas com qualquer grau de formação académica, visto que para aquela ser bem-sucedida todo o conhecimento deve vir de dentro da própria comunidade, fazendo com que o papel do professor e o do aluno se confundam, havendo ensinamento e aprendizagem em simultâneo.

### ***Educação Popular***

*A Educação Popular almeja realizar em  
sua escala e ao longo de seu curto tempo  
disponível, quase tudo aquilo que sonhamos para  
uma Educação justa, inclusiva e verdadeiramente  
humanizadora.*

(Brandão, 2009, p. 14)

Na Educação Popular, verifica-se que “os educadores populares constroem a identidade da Educação Popular numa referência permanente à América Latina, (...)” (Lovisolo, 1990, p. 36). Os educadores populares seguem por uma educação libertadora, esclarecedora, assentando no desenvolvimento da escolha e das relações livres, que contrasta com a educação reprimida pelo preconceito e pela dominação. O conceito de Educação Popular surgiu no decorrer da fase desenvolvimentista do Brasil, entre os finais da década de 50 e os finais da década de 60, através de várias iniciativas educativas que se focavam nas classes populares. Para Fávero (1983), no início, “os escritos sobre cultura popular, Educação Popular e educação de base faziam severas críticas à educação oficial praticada até então (...)” (citado por Vasconcelos & Oliveira, 2009, p. 136), querendo reconhecer “(...) a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática.” (Freire, 1993, p. 48)

A Educação Popular, como proposta apresentada por Paulo Freire, vem no seguimento, como já foi referido, da conjuntura política e social que se fazia sentir na América Latina, na década de sessenta. Esta proposta assentava na “(...) crença de que a Educação, concebida em forma de investimento pessoal e mecanismo de democratização, possibilitaria aos indivíduos a ascensão social.” (Júnior & Torres, 2009, p. 25). Para Freire, os interesses das classes populares devem estar na base no delineamento dos diversos procedimentos educativos, tendo em conta todas as necessidades de todos os indivíduos, através do diálogo entre estes (Júnior & Torres, 2009).

A Educação Popular surgiu como uma manifestação que pretendia transformar a cultura latino - americana ou seja, “(...) pretende significar não apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento popular que incorpora um

movimento pedagógico.” (Brandão, 1984, citado por Vasconcelos & Oliveira, 2009, pp. 137 e 138). Considera-se, assim, que a Educação Popular foi um dos maiores contributos da América Latina “(...) à teoria e à prática educativa em âmbito internacional.” (Gadotti, 2000, p. 6)

A educação popular caracteriza-se, segundo Carlos Rodrigues Brandão, por ser um “processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, (...)” (citado por Gadotti, 1992, p. 5). Pretende-se valorizar o conhecimento de senso comum, focalizando-se na teoria presente no saber popular, que ainda não é reconhecida pelo povo, aprendendo através do conhecimento de cada um e em que a educação surge como um movimento de conhecimento e de transformação social.

Este conceito de educação pretende incluir as classes populares, os saberes populares, trabalhando com o povo e centrando-se no diálogo entre as pessoas, tal como Puiggrós (1994; citado por Vasconcelos & Oliveira, 2009) indica “A Educação Popular [...] é um compromisso com o povo frente ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada a uma modalidade educativa, (...)” (p. 136).

A cultura popular pode se manifestar das mais variadas formas, desde a culinária, a dança, a escrita, a poesia, o vestuário, a fotografia, a música, a meteorologia popular, o desporto, entre outros (Kashimoto, Marinho & Russef, 2002). Estamos perante uma variedade de saberes que podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos científicos e para a valorização de determinada cultura.

Nos dias de hoje, a Educação Popular influencia o trabalho de muitos educadores, em todo o mundo, criando alternativas para o atual sistema educativo. Neste sentido, “ o professor deve ter consciência da existência deste processo de

negociação cultural e garantir que se transmitam as ferramentas necessárias para que a negociação cultural se realize.” (Gohn, 2002, p. 54) Os processos que ocorrem na relação entre educador e educando são afetados por conflitos, problemas que surgem derivado das diferenças culturais existentes nos mesmos e, por esse motivo, o educador tem de saber mediar este encontro de culturas. Para Freire, “(...), o educador problematizador refaz constantemente seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis ou depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico também.” (1980; citado por Lovisolo, 1990, p. 144)

A Pedagogia, no seu todo, tem de se focar no indivíduo, “(...) tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (Freire, 1987; citado por Júnior & Torres, 2009, p. 33). É em grupo que cada um de nós pode aprender e identificar-se com outros, em permanente diálogo e através da experiência de ensinar a-saber.

Paralelamente, existem algumas incertezas quanto ao processo de Educação Popular, derivado do facto de ser “(...) um projeto de indivíduos das classes altas, dirigido a uma população de classe baixa (...)” (Berger, 1979; citado por Lovisolo, 1990, p. 79). Berger apresenta, assim, a necessidade de serem as classes mais altas a mudar, a serem consciencializadas para a importância dos saberes populares, ou seja, daquilo que as classes populares poderão partilhar.

Nos processos que envolvem a Educação Popular, é necessário atuar a partir da realidade em que vivem os grupos com quem se trabalha, de forma a garantir que vamos ao encontro das suas necessidades e dificuldades, ou seja, “Há que partir dos problemas concretos vividos pelos grupos em que trabalhamos, partir da sua própria



realidade, para regressar a ela depois de haver analisado criticamente e ter feito planos para transformá-las.” (Schulze, 1976, p. 10).

Em Portugal, surgiu, após o golpe militar de 25 de Abril de 1974, um movimento popular que “(...) constitui um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (...), de luta (...), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas pelos patrões.” (Canário, 2007a, p. 14).

A Educação Popular surge, em grande escala, entre 1974 e 1976, através do crescimento de práticas socioeducativas, mais concretamente, pelo “(...) desenvolvimento das antigas associações populares, pela criação de novas associações e pelo surgimento de grupos informais.” (Cavaco, 2009, p. 106).

Nestes três anos, foram criadas práticas de alfabetização, numa lógica de Educação Popular que visava “(...)a emancipação, a promoção da autonomia (...)” (Cavaco, 2009, p. 105). Neste sentido, estas práticas de educação de adultos são percebidas como meios de conscientização, dando, às pessoas, instrumentos de reflexão e resolução de conflitos pessoais e sociais (Cavaco, 2009).

No Brasil, um exemplo concreto de Educação Popular, é o Movimento dos Sem-Terra (MST) , que surge para dar uma resposta àqueles que não tem trabalho, nem terra, unindo-os na luta pela reforma agrária (Vendramini, 2007). Na escola dos assentamentos do MST, existe um afastamento do sistema formal de ensino, havendo um redireccionamento aos seus valores. No que diz respeito aos professores, estes fazem parte do MST, tendo formações bastante diversas – formais, informais ou não-formais, podendo “(...) variar desde aqueles que não tem nenhuma formação e nem completou o ensino fundamental até o que é professor reconhecido pelo magistério completo.” (Martins, s/d, p. 1).

O “(...)MST pretende, (...), preparar as crianças e os jovens dos assentamentos para o trabalho no campo e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra.” (Vendramini, 2007, p. 135). No próprio programa curricular, é o MST que o cria e põe em prática, através de instrumentos e práticas adequados.

“Para Canário (2000), a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em formação.” (Vendramini, 2007, p. 135).

Com a educação popular, a comunidade e os saberes populares adquirem a valorização científica, participando ativamente em processos educativos. Tal como Gadotti (2000) indica,

“As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, e que se refletem os valores de *solidariedade* e de *reciprocidade* e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitárias, muitas delas voluntárias” (p. 6).

## ***Educação Comunitária***

*A educação comunitária tem sido entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas.*

(Gadotti, 2002, p. 18)

A Educação Comunitária surge no seguimento da Educação Popular, preocupando-se “(...) com os sectores excluídos da sociedade – principalmente excluídos do sistema económico – não-produtores e não-consumidores – na busca de melhoria da *qualidade de vida*.” (Gadotti, 1999, p. 11). Podemos perceber a Educação Comunitária no desenvolvimento “(...) na e para a sobrevivência de uma comunidade.” (Mesquita, 2014a, p. 11).

A preocupação prende-se com o conhecimento local, começando nas comunidades locais, o que mostra a diferenciação do tipo de atuação de região para região, de país para país. O conhecimento das populações e a participação destas na organização e desenvolvimento de projetos de Educação Comunitária “(...) trazem, em si, características de sobrevivência que demonstram fortes conhecimentos que podemos identificar como científicos – como ciência local.” (Mesquita, 2014a, p 11).

Segundo Gadotti (1999), podemos identificar algumas teses que se inserem no panorama atual da Educação Comunitária:

1º. “A educação comunitária precisa superar a ambiguidade da sua própria expressão, dando conteúdo concreto a ela mesma, o que certamente, revelará o *pluralismo de concepções e práticas*.

(...)

3º. Educação comunitária significa *organizar a população para o exercício da cidadania e melhorar a qualidade de vida*.

4º. A educação comunitária se desenvolve através de *novas metodologias*, onde predominam o organizativo, o produtivo, o lúdico, a comunicação etc.

(...)

- 6°. A educação comunitária não se confunde com *solução de problemas emergenciais e episódicos da comunidade* e nem significa transferir para as camadas populares a solução de todos os seus problemas, retirando a responsabilidade do Estado.
- 7°. Os pais pobres querem enviar seus filhos para a escola para que eles sejam poupados do *trabalho manual*. Deve-se, pois, ter sempre em mente que o motor da educação comunitária é a melhoria da qualidade de vida e não a resignação do estado de pobreza.” (pp. 15-16).

Na Educação Comunitária o foco principal é o trabalho conjunto com e para a comunidade, tendo esta voz e participação ativa na organização e desenvolvimento de projetos locais. Tal como Freire (1995) indica

“Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação sociopolítica e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... (...).” (citado por Klein & Pátaro, 2008, p. 13).

Ao longo do processo onde se pode inserir a Educação Comunitária, tem de estar presente as preocupações, as necessidades, os desejos da comunidade, existindo o diálogo como facilitador do processo. A voz e a participação das comunidades é o eixo central da Educação Comunitária.

## ***Transdisciplinaridade***

*A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.*

(Freitas, Morin & Nicolescu, 1994, p. 2)

Atualmente, assiste-se a uma consciencialização de que não é viável existir apenas uma forma ou método de prosseguir com abordagem de uma determinada disciplina, de forma fechada. Neste sentido, segundo Follmann, podemos identificar quatro momentos distintos: “O momento da disciplinaridade, o momento da multi ou pluridisciplinaridade, o momento da interdisciplinaridade e o momento da transdisciplinaridade.” (2005, p. 54). Tal como o prefixo *trans* nos mostra, o conceito de transdisciplinaridade aborda tudo aquilo que “(...) está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das disciplinas e *além* de qualquer disciplina. “ (Nicolescu, 2000; citado por Follmann, 2005, p. 54).

Falamos em disciplinas visto que a organização utilizada atualmente nos campos científicos se situa nas disciplinas, que são “(...) caracterizadas pelo desenvolvimento de métodos específicos para conhecer objetos de estudo bem definidos.” (D’Ambrosio, 2013, p. 9). Segundo D’Ambrosio, o momento da disciplinaridade tornou-se insuficiente para conciliar os diversos fenómenos que existiam no quotidiano e rapidamente evoluiu para a multidisciplinaridade, que se centrava na procura de “(...)reunir resultados obtidos mediante o enfoque disciplinar para lidar com situações

mais complexas.” (2011, p. 9), e então, este momento caracterizou-se pelo “(...) estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.” (Nicolescu, 1999, p. 2). Pode-se dizer que a multidisciplinaridade fornece uma outra visão à disciplina em causa estando, no entanto ligada a esta mesma disciplinada. No seguimento deste segundo momento, verificou-se que houve uma incapacidade, tal como a disciplinaridade, de interligar fenómenos que aconteciam na sociedade.

Após estes dois momentos supra citados surge, então, a interdisciplinaridade que vem permitir uma nova visão da divisão disciplinar, mais concretamente, “(...) também se combinam métodos de várias disciplinas e, conseqüentemente, se identificam novos objetos de estudo.” (D’Ambrosio, 2011, p. 9). Podemos dizer que a interdisciplinaridade “(...) diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para a outra.” (Nicolescu, 1996, p. 11). No entanto, o momento interdisciplinar não ultrapassa as questões disciplinares, ou seja, não sai fora do estudo científico das disciplinas.

O conhecimento tem de ser encarado “(...) como modos, estilos, técnicas de explicar, de conhecer, de lidar com a realidade como ela se manifesta em distintos ambientes naturais e culturais (...)” (D’Ambrosio, 2013, p. 10) e, neste seguimento, aqueles “(...) não se realizam no modelo disciplinar, nem mesmo nos seus variantes da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade.” (D’Ambrosio, 2013, p. 10). Surge, assim, a necessidade da transdisciplinaridade.

“Na transdisciplinaridade devem ser reconhecidas e, com seriedade, cultivadas as identidades disciplinares, como são levadas a sério outras vias de conhecimento que transcendem os limites disciplinares.” (Follmann, 2005, p. 56). Partindo do conceito de transculturalidade, pretende-se admitir que estamos perante uma sociedade multicultural e que não se deseja privilegiar nenhuma cultura em detrimento de outra, ou seja, reconhece-se

“(…) que não se pode atingir um conhecimento final e, portanto, dever estar em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência.” (D’Ambrosio, 2013, p. 11)

Segundo Nicolescu, a transdisciplinaridade distingue-se da disciplinaridade no sentido em que “a pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade” (1996, p. 12), enquanto que “a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo.” (1996, p. 12). Apesar desta diferenciação, é importante olharmos para estas duas formas de pesquisa como complementares e não apenas distintas, tal como nos recorda Nicolescu (1996).

Tanto a multidisciplinaridade, como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são conceitos distintos mas, no entanto, são frequentemente confundidas o que, segundo Nicolescu, é preocupante visto que, assim, esta confusão esconde as verdadeiras finalidades que todos detêm. Segundo este autor, “(…) isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas.” (1996, p. 13).

Através do CIRET – *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* – de Paris e da Unesco, foram definidos três pilares da metodologia transdisciplinar, a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, que decorreu em 1994 em Portugal, e do I Congresso Internacional, que se realizou em 1997, na Suíça. Os três pilares são: a Lógica do Terceiro Incluído, os Níveis de

Realidade e a Complexidade (Mello, Barros & Sommerman, 2002). A Lógica do Terceiro Incluído “(...) assume que, além das representações A e não – A, existe uma terceira possibilidade integrada pelo A e não – A, na qual ambos interagem, sendo essa terceira representação diferente das anteriores” (Nicolescu, 1999; citado por Moraes & Valente, 2008, p. 59), assentando, assim, numa perspectiva de complementaridade e não de contrariedade. No que diz respeito aos níveis de realidade, estes “(...) existem todos ao mesmo tempo e a estrutura que os constitui é de natureza complexa, e cada nível é o que é porque todos os níveis existem simultaneamente, (...)” (Nicolescu, 1999; citado por Moraes & Valente, 2008, pp. 59-60). Por último, a complexidade “(...) articula e interliga o que acontece nos diferentes níveis de realidade para que o terceiro incluído possa emergir a partir de uma dialógica que acontece entre os elementos envolvidos.” (Nicolescu, 1999; citado por Moraes & Valente, 2008, p. 64). Para Morin, “(...) são os instrumentos ou as categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento.” (Moraes & Valente, 2008, p. 35).

A transdisciplinaridade apresenta-se, assim, como uma investigação que tem como intenção a interligação das mais variadas disciplinas, ou seja, “(...) uma investigação que se caracteriza pela unificação de diferentes linhas de investigação e procura estudar um fenómeno nas suas diferentes dimensões e níveis de emergência, preservando a sua integridade.” (Nicolescu, 1996; OCDE, 2007; citado por Gonçalves, 2012, p. 234)



### Capítulo III – Com a Prática

Neste capítulo apresento o processo da escola voluntária, que foi denominada de Escola do Bairro (designada por EB), expondo dois momentos distintos que aconteceram ao longo funcionamento desta. Esta designação, EB, foi definida pelas alunas das sessões de Alfabetização Crítica, que após diversas conversas sugeriram esta denominação. O processo de estruturação e organização da EB foi elaborado em conjunto com a Comunidade Terras da Costa, havendo por isso uma participação ativa dos seus membros ao longo de toda a descrição das atividades realizadas, tal como o propósito de um projeto de Educação Comunitária.

Todo o processo de planeamento, organização e desenvolvimento da EB são aqui descritos especificando os aspetos mais marcantes e relevantes para o tema do presente relatório. Neste capítulo, abordo a relação da EB com os conceitos abordados ao longo do Capítulo II, buscando uma reflexão teórica sobre os processos experienciados.

As experiências e aprendizagens expostas no presente relatório resultam de um estudo etnográfico crítico. A etnografia, segundo Freire (2014), “(...) interessa-se pelo local, pelo específico, pela natureza de um determinado fenómeno cultural.” (p. 82), utilizando a técnica de observação participante, de forma a recolher dados de investigação através de notas de campo, testemunhos, entre outros. A etnografia crítica apoia-se nos procedimentos e técnicas da etnografia clássica, “visando, contudo, envolver os membros das comunidades em processos de mudança intencionais, para os quais a etnografia concorre proporcionando informação e visão crítica.” (Freire, 2014, p. 84). Ambas partilham as mesmas características, mas, segundo Thomas (1996), a etnografia crítica “(...) *proceeds from an explicit framework that, by modifying*

*consciousness or invoking a call to action, attempts to use knowledge for social change.*” (p. 4).

Os investigadores que integram o FU, seguindo o pensamento de Paulo Freire, Ubiratan D’Ambrosio e Jim Thomas, desenvolveram “(...) o seu pensamento crítico numa atitude reflexiva face ao seu trabalho e aos seus próprios valores, sempre em interatividade, em diálogo com a comunidade estudada, respetivas práticas e sinais.” (Franco & Mesquita, 2014, pp. 31-32).

As análises e interpretações de dados referidas no presente relatório foram desenvolvidas através de diários de campo, de testemunhos de alguns participantes, de um documento partilhado *online*, de fotografias e gravações áudio. Os registos pessoais apresentados foram conseguidos através dos meios acima referidos, ao longo dos meses de estágio, envolvendo os membros das comunidades em processos de mudança intencionais, para os quais a etnografia concorre, o que proporciona informação e visão crítica.

### ***Escola do Bairro***

Segundo Freire (1997, p. 49),

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”.

Neste seguimento, o projeto da EB enquadra-se no conceito de Educação Não-Formal, visto definir-se como uma “tentativa educacional organizada e sistemática que, (...), se realiza fora dos quadros dos sistema formal de ensino.” (Bianconi & Caruso, 2005, p. 20). Na EB existe uma intencionalidade na ação, uma intenção de participar, de aprender, de transmitir e adquirir conhecimento, construindo objetivos ao longo de todo o processo educativo, utilizando “(...) processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência (...).” (Gohn, 2009, p. 31). Tal como na Universidade dos Pés Descalços, pretendeu-se que a EB fosse um local onde todos possam ensinar e aprender, havendo uma fusão dos papéis e onde o currículo seja transdisciplinar, isto porque não existiu qualquer currículo formal, mas sim o chamado currículo informal.

Apesar de não existir um currículo formal na EB, houveram diferentes temáticas durante o funcionamento desta, sendo que o intuito foi a existência de transdisciplinaridade entre elas, ou seja, “(...), a eliminação completa das barreiras e hierarquias entre conhecimentos.” (Filho; Basso & Borges, 2009, p. 37). Pretendia-se que o individuo fosse o eixo central das interações que foram realizadas ao longo da EB, fazendo com que a fronteira entre as várias disciplinas fosse inexistente, havendo uma sobreposição entre todas. O diálogo entre os educadores e intervenção crítica e transdisciplinar dos participantes na EB contribuiu para que possa não existissem barreiras entre as diversas disciplinas.

A EB foi, primordialmente, uma dinâmica onde se cruzaram diferentes culturas, diferentes gerações, ou seja, pessoas completamente diferentes mas que tinham muito para contribuir e aprender neste espaço. As dinâmicas entre os diversos grupos com culturas diferentes e de gerações distintas criaram uma dinâmica cultural, que não é imóvel e que pode ser de dois tipos: “1. Imposição e subordinação de uma cultura a

outra; 2. convivência multicultural.” (D’Ambrosio, 2009, p. 12). D’Ambrosio (2009) refere, ainda, que o ideal de respeito, solidariedade e cooperação na sociedade só será possível com a transdisciplinaridade e a transculturalidade.

O objetivo foi que a EB fosse um espaço de partilha de conhecimentos, havendo uma dinâmica cultural assente no respeito, na partilha e na cooperação entre todos os envolvidos, criando uma dinâmica de convivência multicultural, assentando nas diretrizes da Educação Intercultural.

No momento de se delinear, coletivamente, os objetivos e diretrizes da EB, estabeleceu-se que esta teria de assentar no desenvolvimento:

- curricular nos fundamentos do *Curriculum Trivium*, na perspectiva de Ubiratan D’Ambrosio;
- pedagógico e didático nos fundamentos da Educação Popular, na perspectiva de Paulo Freire;
- organizacional nos fundamentos da Educação Comunitária, na perspectiva do Projeto Fronteiras Urbanas;
- metodológico nos fundamentos da Etnografia Crítica, na perspectiva de Jim Thomas.

Estes eixos delineativos estabeleceram-se ao longo de uma reunião entre mim e a investigadora responsável Mônica Mesquita, na qual estudamos diversas entradas teóricas para a EB, bem como diversas sugestões apresentadas em reuniões coletivas sobre este tema – a EB. Após diversas inconclusões, contactámos o Professor Doutor Ubiratan D’Ambrósio, via *Skype*<sup>3</sup>, com o intuito de discutirmos os objetivos e diretrizes acima propostos. “Tentámos perceber de que forma poderíamos utilizar as entradas teóricas do *Curriculum Trivium*: literacia, materacia e tecnoracia; movimento que se

---

<sup>3</sup> Skype: Aplicação *online* que permite comunicar, através de videochamada e mensagem, com pessoas em diferentes lugares do mundo.

revelou complexo, devido ao fato de que todas elas se enquadram em qualquer temática abordada na escola voluntária” (Diário de Campo de 31 de Outubro de 2013).

Este encontro mostrou a complexidade da proposta do *Curriculum Trivium*, que assenta em três vertentes: Literacia, Materacia e Tecnoracia; fornecendo instrumentos de comunicação, simbólicos/analíticos e tecnológicos necessários para a construção de uma cidadania equitativa. Pretendíamos distribuir as disciplinas por estas vertentes ou mesmo categorizá-las num formato transversal às mesmas. No entanto, ao longo da discussão percebemos que estas três vertentes inserem todos os conteúdos, fazendo com que não fosse possível fazer tal diferenciação. A complexidade presente no *Curriculum Trivium* contribuiu para não abordar esta proposta teórica de Ubiratan D’Ambrósio, no presente relatório, por compreender que o tempo hábil para o desenvolvimento do estágio curricular não seria suficiente para o estudo do mesmo. Porém, tal teoria aparece presente na análise crítica dos dados da EB, exercício este que me fez começar a aprender tal teoria em sua própria prática.

Os objetivos da EB pretendiam seguir os princípios propostos pela Educação Popular, ou seja, focar na importância de ”(...) aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a pesquisar e a inquirir, aprender a questionar, (...), assumir uma consciência crítica e não meros resultados de um processo de conhecimento realizado por outros.” (Lovisol, 1990, p. 50). Ambicionava-se que a EB representasse o conceito de transdisciplinaridade, visto que se pretendia ter diversas temáticas, disciplinas e conceitos abordados ao longo de todo o seu período, não de forma seccionado, mas de forma dialógica.

A EB, até Maio de 2014, decorreu em dois momentos distintos, sendo o primeiro uma experiência de um mês, no qual tentámos perceber a receptividade dos diversos intervenientes e como poderíamos melhorar o funcionamento e a organização

da EB, o chamado **Laboratório**. Já o segundo momento, traduziu-se como o funcionamento em pleno da escola e como a tentativa de passagem da EB à CMTC. O objetivo era que a EB fosse uma atividade a tempo inteiro na Comunidade Terras da Costa para que existisse uma partilha de conhecimentos e ideias entre os membros do FU e pessoas externas à comunidade.

A organização inicial da EB passou pela delineação de categorias para que pudéssemos agrupar as diversas sessões, de forma a ser mais simples a interpretação e avaliação da EB como um todo, havendo, assim, três categorias: atividades periódicas, atividades pontuais e projetos.

As atividades periódicas correspondem àquelas que tem duração prolongada e sistemática, tais como, a alfabetização crítica, o inglês e a matemática. Pretende-se que as sessões se realizem periodicamente, indo de duas vezes semanais à uma vez quinzenal. No que diz respeito às atividades pontuais, estas correspondem às sessões que acontecem ocasionalmente, podendo ocorrer uma vez por mês, ou até mesmo apenas uma vez ao longo da EB. Já os projetos caracterizam-se por atividades mais específicas, como por exemplo, livro de culinária cabo-verdiana ou dicionário da pesca, ou seja, várias sessões com finalidades muito específicas e que podem variar no tempo e no espaço.

Para a concretização das ideias e desejos de membros interessados em participar na EB bem como das teorias fundamentais à humanização da educação, decidiu-se que se criaria um documento *online*, *Google Docs* (anexo 1), onde cada educador partilharia a sua sessão, em duas tabelas distintas: A – Estabelecer Relações e B – Registo Temporal. A tabela de estabelecer relações é um espaço onde se privilegiam as relações entre as diversas áreas e a ligação das mesmas com os projetos, enquanto que o Registo

Temporal caracteriza-se por ser um espaço onde colocamos resumos do que é realizado, temporalmente.

Tendo em conta de que todos os membros seriam voluntários, a EB funcionou de acordo com a disponibilidade de cada educador, tendo atividades periódicas ou pontuais, bem como projetos. Existiram aulas semanais, quinzenais, mensais e pequenos projetos pontuais. Pretendia-se, assim, uma grande diversidade de temas, consoante os educadores e o tempo disponibilizado pelos mesmos. Paralelamente, tentou-se perceber quais as áreas que os diversos intervenientes da EB queriam abordar, através de conversas informais na Comunidade Terras da Costa e de encontros, previamente agendados, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Neste sentido, a EB assenta no trabalho voluntário de todos os membros o que nos remete para a ética do voluntariado e para o compromisso com as atividades, para com os educandos e para com os educadores. A interligação entre os três eixos (atividades, educadores e educandos) é extremamente relevante e deve ser aberta e flexível, havendo necessidade de diálogo permanente para não existirem lacunas na organização e desenvolvimento da EB. Esta tarefa revelou-se das mais difíceis, existindo momentos onde, por exemplo, não pudemos garantir a presença dos membros ou mesmo as condições necessárias para a realização das sessões.

Um dos grandes desafios da organização bem como do desenvolvimento da EB foi o espaço - não existia nenhum espaço onde se pudessem realizar as várias atividades, ou seja, no Comunidade Terras da Costa não existia nenhum local resguardado que pudéssemos utilizar independentemente das intempéries. Assim, as atividades foram realizadas ao ar livre, independentemente das condições meteorológicas ou mesmo socioculturais locais, tais como a matança do porco e as festas espontâneas que surgiam frequentemente na comunidade.

No passado já existiu uma tentativa de construção de um espaço para atividades comunitárias, mas foi demolido e, assim, estava fora de questão construir um local



**Ilustração 8. Toldo amarelo da Dona Vitória – Espaço da EB**

resguardado. Optámos por realizar a EB, no mês de Dezembro, no toldo da Dona Vitória. Este toldo situa-se em espaço aberto, o que nos trouxe algum receio de que as condições meteorológicas pudessem condicionar as atividades programadas, trazendo assim o fator da imprevisibilidade.

## **1º Momento**

A EB teve o seu início no dia 1 de Dezembro de 2013, sendo previsto decorrerem atividades até ao dia 22, tal como comprova o horário de Dezembro (ilustração 9). Este momento, reconhecido como Laboratório, foi pensado por alguns membros da comunidade Terras da Costa em conjunto com membros da comunidade académica e pessoas interessadas em participar no projeto da EB.

A divulgação das atividades foi realizada pela afixação de um horário mensal em diferentes pontos na Comunidade Terras da Costa, pela conversa com diversos moradores, membros do FU e pessoas interessadas em participar bem como na rede social *Facebook*, através da página do FU. O horário para o mês de Dezembro foi elaborado ao longo de Novembro, de acordo com a disponibilidade de cada educador, havendo consciência de que poderiam existir lacunas em algumas sessões, não havendo garantias de que todas se iriam realizar conforme o estabelecido e existindo sessões



extras, que surgiam através do interesse de novos membros da EB e membros que, ao longo da EB, sentiram intenção de ser, também, educadores.

<div> <div>ESCOLA DO BAIRRO</div> <div>DEZEMBRO 2013</div> </div>						
<div> <div>Local: Cozinha da Dona Vitória</div> <div>João Morcuzia</div> </div>						
<div> <div>DE TODOS PARA TODOS</div> <div> <p>Inserida numa das tarefas do Projeto Fronteiras Urbanas, designada por Alfabetização Crítica, esta escola voluntária assenta-se num contexto transdisciplinar e fundamenta-se numa visão holística, onde o papel do educador e do educando se mergem.</p> <p>"Onde o educador é educando e o educando é educador." Bunker Roy</p> </div> </div>						
Domingo	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira	Sábado
14H – ENFERMAGEM 16H – KRILOLO 18H – BATUKO	16H – HISTÓRIA	16H – PINTURA	16H – ECOLOGIA	16H – ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA	16H – MEDITAÇÃO 17H – CONSTRUÇÃO DE ÁRVORE DE NATAL	13H – MATEMÁTICA 15H – AGRICULTURA LOCAL 17H – TEATRO
14H – PASSEIO CAPUCHOS 18H – ELETRICIDADE	16H – HISTÓRIA	16H – PINTURA 17H – FOTOGRAFIA DIGITAL	16H – ALFABETIZAÇÃO PELA ARTE	16H – ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA 17H – FOTOGRAFIA DIGITAL	16H – MEDITAÇÃO	WORK MOVIE 1 13H – COZINHA CABOVERDIANA 14H – ENCONTRO PAIS E FILHOS 18H – BATUKO
WORK MOVIE 1 14H – POESIA 16H – KRILOLO 18H – BATUKO	WORK MOVIE 3 16H – HISTÓRIA	WORK MOVIE 4 16H – PINTURA 17H – FOTOGRAFIA DIGITAL	WORK MOVIES 16H – ECOLOGIA	WORK MOVIE 6 16H – ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA	WORK MOVIE 7 16H – MEDITAÇÃO 17H – NOSSO BAIRRO	WORK MOVIE 8 13H – MATEMÁTICA 15H – AGRICULTURA LOCAL 17H – TEATRO
WORK MOVIE 9 FESTA DE NATAL DIZENDO... DANÇA CIGANA AVES MIGRATÓRIAS DANÇA FOLK BALLE	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Ilustração 9. Horário de Dezembro

Na descrição deste primeiro momento divido as sessões realizadas na EB em dois tipos: atividades periódicas e atividades pontuais. Desta forma pretendo simplificar a apresentação deste Laboratório, e abordar as sessões mais relevantes para o presente estudo. No horário de Dezembro podemos perceber que há sessões que ocorrem mais do que uma vez, havendo uma continuidade no processo de aprendizagem, enquanto que outras sessões apenas ocorrem num dia. A minha intenção é clarificar estes dois tipos de sessões realizadas na EB, expondo o objetivo de cada uma e o resultado das mesmas.

As atividades periódicas distribuíram-se ao longo de todo o mês de Dezembro, dependendo da disponibilidade dos educadores e da necessidade dos educandos em determinada temática. Neste sentido, verifica-se que as sessões de Matemática e Alfabetização Crítica são das mais frequentes, visto que o público-alvo são, maioritariamente, os moradores da Comunidade Terras da Costa que não sabem ler, escrever e contar, e portanto necessitam de uma continuidade e uma interligação com as outras disciplinas e com o seu quotidiano.

As sessões de Matemática, neste mês de experiência, foram dinamizadas pela educadora Madalena Santos, que realizou 2 sessões, com 15 dias de intervalo, focadas na construção de calendários, tendo como objetivos principais “ler registos em tabelas, ler e escrever os nºs e algumas palavras, (...)” e “criar recursos de planeamento (identificar datas relevantes e projetar o que acontecerá)” (Documento *Google Docs*, anexo 1). Foram sessões que tinham como público-alvo os moradores mais velhos mas que, no entanto, participaram os membros mais novos da comunidade, havendo assim uma colaboração e entreaajuda entre as diversas faixas etárias. As crianças, com cerca de 10 anos, ajudaram e colaboraram na criação de calendários, na identificação de números e na marcação de datas importantes. Paralelamente, foi necessário gerir a animação e

entusiasmo das crianças, que tinham uma linha de pensamento e raciocínio rápido, ao contrário das alunas mais velhas.



**Ilustração 10. Preenchimento do calendário pela Dona Vitória**



**Ilustração 11. Sessão de Matemática**

Já as aulas de Alfabetização Crítica surgem após um interregno de alguns meses, com a educadora Sílvia Franco como dinamizadora, novamente. Neste sentido, as alunas que frequentaram esta aula, durante este mês, são as mesmas que já a integravam ao longo da tarefa Alfabetização Crítica do FU. De referir, que nem todas as alunas estavam presentes em todas as aulas, havendo assim turmas diferenciadas em

cada sessão. A tarefa destas sessões “(...) foi estipulada no sentido freiriano acompanhando o ensino da escrita e leitura pelo diálogo crítico e reflexivo sobre o mundo em que vivemos” (Depoimento da Educadora Sílvia Franco, anexo 6), insistindo-se “(...) em exercícios promotores da consciência silábica, pela desconstrução de palavras com fortes significantes e construção de novas palavras” (Depoimento da Educadora Sílvia Franco, anexo 6).



**Ilustração 12. Sessão de Alfabetização Crítica**

Ao longo deste Laboratório, apresentámos diversas temáticas novas, que não tinham sido abordadas diretamente ao longo da tarefa de Alfabetização Crítica do FU, como Ecologia e História. Tanto uma sessão como a outra foram dinamizadas por investigadores do FU e iriam decorrer a cada duas semanas, se não houvesse qualquer imprevisto. No caso da História, o responsável foi o investigador Francisco Silva, desenvolvendo sessões destinadas a todas as faixas etárias, trazendo livros que foram analisados nas sessões e poderiam ser solicitados pelos alunos para lerem e estudarem em casa. Já a sessão de Ecologia (a sessão do dia 18 de Dezembro não se realizou) foi estruturada pela investigadora Lia Laporta, tendo como objetivo “(...)perceber se queriam e como poderíamos desenvolver mais o tema da reciclagem. Ficou a vontade de se fazer um centro de compostagem, para fabrico de adubo para a agricultura praticada no local” (Depoimento da educadora Lia Laporta, anexo 5).



Ilustração 14. Sessão de História

Ilustração 13. Sessão de Ecologia

Como podemos verificar no horário, existem algumas sessões dadas por moradores da Comunidade Terras da Costa, como *Krioulo*, Agricultura Local e *Batuko*, para além da sessão extra de Culinária Cabo-verdiana que aconteceu num almoço comunitário de Sábado, previamente anunciada. Pretendeu-se criar uma escola o mais diversificada possível, culturalmente, e que fosse de encontro aos desejos dos educandos e à cultura cabo-verdiana. A sessão de *Krioulo* foi exemplo da entreajuda



entre os moradores/educadores ao surgirem educadores espontâneos, o que permitiu verificar “(...) as diferenças na língua (*Krioulo*) que surgem dentro da mesma comunidade (...)” (Diário de Campo de 1 de Dezembro de 2013). Mais concretamente, os habitantes, oriundos de Cabo-Verde e que integram a Comunidade Terras da Costa, proveem de ilhas diferentes e, conseqüentemente, tem diferenças no vocabulário e pronúncia em determinados termos.



**Ilustração 15. Sessão de Krioulo**

A Agricultura Local ocorreu com a liderança da educadora Vitória Mendes, abordando “(...) a sequência temporal do que se vai cultivar (...)” (Documento *Google Docs*, anexo 1) e especificando a forma como se limpa o terreno para o posterior cultivo, havendo uma componente prática ao longo de toda a sessão. Trabalhou-se na preparação do terreno, utilizando instrumentos próprios para o efeito, permitindo com que percebêssemos a dificuldade do trabalho físico no campo.

No caso do *Batuko*, o objetivo destas sessões seria haver ensaios do grupo Nós



**Ilustração 16. Sessão de Agricultura Local**

Herança<sup>4</sup>, criando uma dinâmica temporal, no entanto, não houve participação por parte dos elementos do grupo, não se realizando as sessões previstas.

A sessão de culinária cabo-verdiana foi dada pela educadora N. com a colaboração de moradoras da Comunidade Terras da Costa e pessoas externas a esta. A preparação da cachupa foi realizada em conjunto, seguindo a liderança da N., e cozinhada numa panela sobre o fogo e assente em três tijolos, como mostra a ilustração 17. Procedeu-se ao corte e preparação de todos os ingredientes desta receita, abordando os passos que se devem dar no processo de cozedura dos alimentos, o que se revelou uma tarefa demorada, cerca de duas horas.

Eu e as educandas da culinária aproveitamos, também, para experienciar o processo de ir buscar água ao ponto mais próximo, o que nos custou bastante quando percorremos os caminhos de terra com dois ou três garrafões de 5 litros cheios. Quando a cachupa ficou pronta, sucedeu o momento de partilha com e entre os moradores da Comunidade Terras da Costa e membros exteriores a esta.



**Ilustração 17. Preparação da Cachupa**



**Ilustração 18. Preparação da Cachupa**



**Ilustração 19. Experiência de buscar água**

---

<sup>4</sup> Grupo Nós Herança: Grupo Local de Batuko, desenvolvido pelo mediador comunitário e pela Investigadora Sílvia Franco (Fronteiras Urbanas, 2014).

Desde 2012 que o educador João Moreira se desloca à Comunidade Terras da Costa para pintar com os moradores e trabalhar nos seus quadros e, assim, foi claro que teríamos de introduzir esta sessão no horário da EB, de forma a estar exposto e a atrair mais pessoas para trabalhar com o educador João. Este transporta diversos materiais para que os educandos possam trabalhar com diversos materiais e entrar em contato com as artes, conhecendo o trabalho do educador João e tendo oportunidade para expressarem sentimentos, opiniões e aprendizagens.



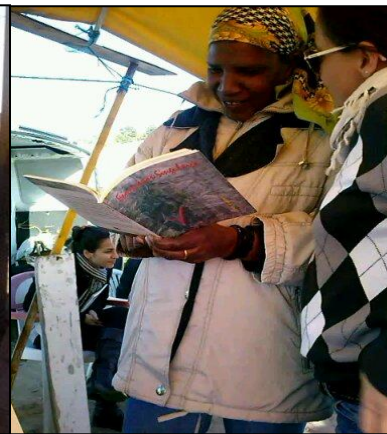
**Ilustração 20. Sessão de Pintura**

**Ilustração 21. Sessão de Pintura**

No seguimento de atividades artísticas, ocorreu, também, uma sessão de poesia, dinamizada pela investigadora Ana Paula Caetano que abrangeu pessoas de todas as idades, tanto da Comunidade Terras da Costa como externas. Esta sessão contou com bastantes participantes e centrou-se nas “leituras soltas de poemas de um livro de Ana Viana – intitulado *Femininos Singulares* – e de poemas de Guilherme Brito, (...)” (Documento *Google Docs*, anexo 1). Foi uma sessão que permitiu desenvolver inúmeras capacidades, desde a leitura à expressão corporal, havendo uma interajuda entre os participantes que sabiam ler e aqueles que tinham mais dificuldade em escolher os poemas e declamá-los, muitos deles crianças que ajudavam as educandas de Alfabetização Crítica a ler e declamar os poemas.



**Ilustração 22. Sessão de poesia**



**Ilustração 23. Sessão de poesia**

Neste Laboratório tivemos, como já referi, atividades pontuais que abrangeram diferentes públicos-alvo. Um exemplo foi a atividade “Pais e Filhos”, dinamizada pelas educadoras Ana Gomes e pela Miriam Agostinho, que era direcionada para as crianças e respetivos pais mas que, no entanto, apenas teve a participação das crianças. A questão da imprevisibilidade já tinha sido discutida com as duas educadores e, portanto, estas levaram inúmeros materiais para adaptarem à situação, o que se revelou a melhor opção. A atividade consistiu na construção de uma história em conjunto, onde cada criança criava uma frase e tinham de seguir a deixa deixada pelo participante anterior, formando uma história com algumas incongruências e comicidade. No final da história, houve espaço para a elaboração de um desenho, por cada criança, em que tinham de interligar com a história feita.

Outro exemplo foi as duas sessões de Fotografia Digital, onde o educador Eduardo Macedo transmitiu aos participantes algumas noções básicas na utilização de uma câmara fotográfica digital, havendo espaço para uma sessão prática na Comunidade Terras da Costa. A maior parte dos participantes destas sessões foram senhoras mais velhas que nunca tinham contactado com uma câmara fotográfica e, por isso, foi uma aprendizagem interativa onde puderam escolher o que fotografavam e explorar o aparelho que estavam a utilizar, como mostra, seguidamente, a ilustração 25.





**Ilustração 24. Sessão “Pais e Filhos”**

**Ilustração 25. Sessão de Fotografia Digital**

Outra atividade pontual foi o passeio aos Capuchos, organizado pelo educador Francisco Silva, que para além de investigador do FU é também presidente do Centro de Arqueologia de Almada. Este passeio contou tanto com a participação de crianças e adultos da Comunidade Terras da Costa como a de alguns voluntários da EB e membros externos. Esta atividade foi bastante dinâmica visto que ao longo do percurso fomos (...) fazendo comparações com algumas imagens antigas que o Francisco trouxe (...)” (Diário de Campo de 8 de Dezembro de 2014) dos locais por onde passávamos. “Em todas as nossas paragens houve momentos para muitas fotografias e para conhecer muita de vegetação existente e também de rochas que encontrávamos pelo caminho.” (Diário de Campo de 8 de Dezembro de 2014).

Na última semana deste Laboratório, foram realizadas gravações para o documentário do FU, nos diversos contextos em que o projeto se desenvolveu, e consequentemente, criou-se um *Work Movie*. Ao longo das filmagens os moradores da Comunidade Terras da Costa puderam participar ativamente neste processo, utilizando as câmaras e os microfones, reunindo material para o desenvolvimento do documentário. Os realizadores deste, o educador Vítor Gabriel, juntamente com o educador Romeu Sousa, mostraram-se bastante à-vontade com o interesse de alguns

moradores, permitindo a existência de perguntas e o contato direto com o processo de gravação de imagem e áudio.



**Ilustração 26. Work Movie**



**Ilustração 27. Work Movie**

No seguimento das gravações do documentário, a investigadora responsável Mônica Mesquita optou por passar três semanas a dormir na Comunidade Terras da Costa, em casa da Dona Vitória, de forma a contatar com a realidade diária dos moradores da Comunidade Terras da Costa. Esta situação levou a que eu quisesse passar por esta experiência, durante uma noite, juntamente com a educadora Sílvia Franco. “Foi um desafio e um despertar para a realidade perceber a rotina de alguém que vive sem água canalizada e com eletricidade que apresenta bastantes falhas, (...)” (Diário de Campo de 17 de Dezembro de 2013), sendo complicado para nós realizar a higiene pessoal em alguns momentos, pois não estamos habituadas a locais sem esgotos e sem a aparência, a que estamos habituadas, de uma casa-de-banho. O momento de utilizar a casa de banho, com grunhidos do porco



**Ilustração 28. Cama improvisada na Casa de Vitória Mendes**

como barulho de fundo, foi um desafio e estranho para quem não se encontra familiarizada com a vida no campo, como eu. Gostaria, também, de fazer um ressalve sobre a hospitalidade que a Dona Vitória teve para comigo e para com as investigadoras Mônica Mesquita e Sílvia Franco, todo o amor e preocupação sentida.

Paralelamente às filmagens para o documentário do FU, decorreram as festividades natalícias, estando marcada uma festa de Natal na Comunidade Terras da



**Ilustração 29. Construção da árvore de Natal**

Costa e a construção de uma árvore de Natal com garrafas de plástico, com a educadora Aline Conrado. Esta última atividade desenvolveu-se em diferentes fases, desde a apresentação do projeto à comunidade para ter aprovação, passando pela angariação de garrafas de plástico até à sua montagem. Em todas estas fases, a Comunidade Terras da Costa, com mais alguns voluntários exteriores, esteve envolvida, recolhendo garrafas e a ajudando na construção da árvore, que foi montada num poste de madeira, perto do campo de futebol da comunidade.

Quanto à festa de Natal, o objetivo era reunir animação musical, com um almoço comunitário e distribuição de alimentos e brindes pela comunidade. A construção da tenda para a realização das atividades foi um processo conjunto entre os educadores Dadá, Romário e Romeu que, através de uma cobertura, de estacas e paletes de madeira, ergueram o palco improvisado para a festa. Os nós dados pelo Mestre Lídio Galinho, da Comunidade Piscatória, foi o que realmente manteve o toldo em seu lugar. Solidariedade vivida na partilha de conhecimento. Já o almoço foi organizado pelo educador Vítor Gabriel, que juntamente “(...) com algumas moradoras do Bairro,

dedicaram-se à preparação e confeção do almoço (...)” (Diário de Campo de 22 de Dezembro de 2013), para a comunidade.



**Ilustração 30. Preparação do almoço**

Após o almoço ser servido, procedeu-se à distribuição dos brindes pelas crianças, com a participação da Junta de Freguesia da Costa de Caparica, que disponibilizou um colaborador mascarado de Pai Natal, mostrando assim que a questão da invisibilidade da Comunidade Terras da Costa está a desaparecer, progressivamente, afinal esta foi a primeira vez que o “Pai Natal da Junta” esteve na Comunidade Terras da Costa.



**Ilustração 31. Presença do “Pai Natal da Junta”  
na Comunidade Terras da Costa**

Seguidamente, realizou-se o momento musical, com a participação da Banda *Natur*, composta por três jovens adultos que disponibilizaram o seu tempo de forma



voluntária, e do músico Rodrigo Viterbo que apresentou o Didgeridoo<sup>5</sup>, mostrando os mais variados sons que este oferece e as diferenças entre estes. Houve ainda espaço para um momento de improviso e inesperado entre os *Natur* e o Rodrigo, onde tocaram juntos para a plateia presente. Por fim, realizou-se a distribuição dos cabazes de Natal, contendo vários produtos alimentares, que recolhemos junto dos investigadores do FU e dos voluntários externos da EB.



**Ilustração 32. Participantes na Festa de Natal**



**Ilustração 33. Animação Musical com *Natur* e Rodrigo Viterbo**

## **Encontro com a teoria**

Tal como foi especificado no Capítulo II, a Educação Intercultural caracteriza-se por reconhecer as características pessoais de cada indivíduo, assentando no “(...) enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e do diálogo, na participação activa crítica (...)” (Sales & Garcia, 1997; citado por Silva, 2008, p. 38). Por exemplo, na passagem “(...), havendo assim uma colaboração e entreaajuda entre as diversas faixas etárias”, é visível o diálogo entre os diferentes participantes e a solidariedade presente ao longo das

---

<sup>5</sup> Didgeridoo é um instrumento de sopro proveniente dos aborígenes australianos, sendo o som provocado pela vibração dos lábios e outros sons feitos por quem toca.(Fonte: Wikipédia)

sessões. As crianças auxiliaram os educandos mais velhos, não existindo espaço para o preconceito e discriminação, existindo apenas partilha de conhecimentos e emoções.

Ao analisar as pretensões da Educação Popular, em que a aprendizagem tem de ser construída com e para o indivíduo, sendo em grupo que cada um pode aprender e identificar-se com os outros, pudemos constatar que o surgimento de educadores espontâneos, na sessão de *Krioulo*, “exemplo da entreaajuda entre os moradores/educadores”, apresenta-se como uma prática desta teoria. Esta sessão demonstra, também, a valorização da “(...) passagem do saber popular para saber orgânico, (...)” (Brandão, s/d; citado por Gadotti, 1992, p. 5), através do conteúdo abordado, o *Krioulo*.

No capítulo II abordei o conceito de Educação Comunitária, identificando a importância de “Aprender na comunidade, com ela e para, significa usar a história da sua própria região, (...)” (Freire, 1995, citado por Klein & Pátaro, 2008, p.13). Na EB, existiram momentos onde se espelhou esta realidade, como por exemplo, na circunstância da construção da tenda para a festa de Natal, utilizou-se as técnicas já praticadas pelos moradores, aproveitando para aprender com eles, na e para a comunidade. Houve, assim, a interligação dos saberes populares de duas comunidade locais (Piscatória e Terras da Costa), estabelecendo o trabalho conjunto entre os participantes.

A transdisciplinaridade foi um conceito bastante presente ao longo da EB, interligando as mais variadas sessões, assentando numa “(...) atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, (...)” (D’Ambrosio, 2013, p. 11). Um exemplo é a interligação da Agricultura com a Matemática, pois a educadora Vitória Mendes (Agricultura) era aluna das sessões da educadora Madalena Santos enquanto esta tinha aulas de Agricultura e, neste seguimento, nas aulas da educadora Vitória “Falou-se da

sequência temporal do que se vai cultivar (ervilhas) (...)” (Madalena Santos, *Google Docs*, anexo 1), marcando as datas da plantação e da colheita nos calendários realizados na aula de matemática. Outro exemplo de transdisciplinaridade passa pela sessão de Filosofia Política, que tinha como educadora Mônica Mesquita, e onde, ao longo de vários dias, procedeu-se ao estudo de um texto de Slavoj Žižek<sup>6</sup> sobre economia e exclusão social. Neste exemplo, estamos perante uma sessão que interligou variadas disciplinas, desde agricultura e ecologia, visto que através da leitura do texto houve uma conscientização acerca de diversos problemas existentes, por parte de dois moradores da Comunidade Terras da Costa, o D. e o Daniel.

## **2º Momento**

Com o término do Laboratório da EB, no mês de Dezembro de 2013, foi necessário fazer uma pausa de forma a refletir sobre as atividades realizadas, a participação gerada e os resultados conseguidos. Neste sentido, nos meses de Janeiro e Fevereiro, focámo-nos em contatar com os participantes da EB de forma a apersebermo-nos do *feedback* de cada um, para manter, reformular e/ou acrescentar atividades. Neste seguimento, realizei diversas conversas informais com moradores da Comunidade Terras da Costa e organizei uma reunião com os educadores voluntários que participaram na EB e com pessoas que se mostraram interessadas em participar neste projeto.

Apesar de existirem sessões que não decorreram da forma prevista, o balanço em termos de participação foi positivo, havendo interesse em frequentar as sessões por

---

<sup>6</sup> Slavoj Žižek: Filósofo, teórico crítico e cientista social de nacionalidade eslovena. É professor na European Graduate School e investigador no Instituto de Sociologia da Universidade de Liubliana. (Fonte: Wikipédia)

parte dos moradores da Comunidade Terras da Costa e por parte de pessoas externas à comunidade. Nas situações em que um educador não conseguia comparecer, conseguimos compensar com outras atividades e estar presentes para justificar a lacuna existente. Porém, reforçasse, aqui, que algumas sessões extras foram vivenciadas no Laboratório, nem todas trabalhadas neste relatório, das quais surgiram novas pessoas para se associarem ao movimento da EB.

Uma das mais importantes constatações é a situação de não haver participação por parte da comunidade cigana na EB, nem como educadores nem como educandos. Esta questão prende-se, em parte, às características da cultura cigana, visto que a socialização das mulheres ciganas com outras comunidades não é bem-vista, na maior parte dos casos, o que leva à não participação destas em diversas atividades fora da comunidade cigana. Outro fator prende-se ao fato de a EB decorrer perto do campo de futebol da Comunidade Terras da Costa, o que acaba por dificultar a presença dos moradores que habitam na entrada da mesma. Apesar da nossa tentativa em realizar a EB noutros locais, torna-se complicado executá-la devido ao espaço físico, que é inexistente, e devido à dificuldade em garantir a participação dos moradores da Comunidade Terras da Costa, caso a EB se realize num espaço exterior.

Paralelamente, a presença dos moradores da Comunidade Terras da Costa nas atividades, frequentemente, só acontecia quando realizávamos uma visita pela própria comunidade a informar aqueles que se iria realizar determinada sessão. Neste sentido, percebemos que não existia uma rotina diária e/ou semanal, por parte dos moradores, em participar nas atividades por iniciativa própria, apesar de estarem interessados em fazê-lo e de integrarem as sessões com interesse e, até, entusiasmo. Neste caso concreto, estamos perante uma dificuldade em cumprir horários e, até, compromissos, o que dificultou a realização e o início de determinadas sessões.



As conversas realizadas trouxeram várias sugestões de atividades que poderiam ser realizadas aquando do regresso da EB, desde Inglês às aulas de guitarra e sessões de informática. Houve um vasto leque de possibilidades que poderíamos abordar na EB por parte de educadores externos ao FU, no entanto tentámos saber também quais as atividades dinamizadas por moradores da Comunidade Terras da Costa se poderiam realizar. A atividade que reuniu mais consenso foi a dança, mais concretamente funaná<sup>7</sup> e kizomba<sup>8</sup>, visto que alguns investigadores e voluntários da EB já tinham demonstrado interesse em aprender a dançar estes estilos tradicionais africanos, mas existiu uma relutância por parte das mulheres em transmitir o seu conhecimento, visto que, culturalmente, só podem dançar com o marido/parceiro. Assim, não foi possível integrar esta sessão no horário da EB.

Ao longo da EB, tentei perceber os desejos e necessidades dos membros da Comunidade das Terras da Costa, de forma a poder desenvolver um projeto que fosse de encontro àqueles. Assim, constatei uma lacuna na conscientização para a importância da reciclagem e da reutilização, derivado da falta de meios para separar os materiais que podem ser reciclados. No decorrer das minhas conversas e convivência com os moradores da Comunidade Terras da Costa, verifiquei que já existia, inconscientemente, a realização da reutilização, principalmente da água da chuva, mas o processo de reciclagem era inexistente. Neste sentido, decidi realizar o *workshop* Reaproveitar Materiais (Anexo 4) e apresentar este projeto à CMTC, de forma a ter a sua aprovação. Dos nove membros da CMTC, consegui expor o projeto para cinco e, apesar da resposta ter ido positiva, houve preocupações para com o interesse e o impacto futuros na comunidade, visto que os ecopontos estavam distantes da comunidade e provavelmente, iria desmotivar as pessoas para a prática de reciclagem. Sendo assim, fiquei reticente em

---

<sup>7</sup> Funaná: Género de música e dança tradicional de Cabo – Verde.

<sup>8</sup> Kizomba: Género de música e dança tradicional de Angola. (Fonte: Wikipédia)

avançar com o *workshop* Reaproveitar Materiais e optei, seguidamente, por procurar outras opções.

Como já referi anteriormente, uma das sessões que mais interessava aos moradores da Comunidade Terras da Costa era o Inglês, havendo vários interessados em participar caso houvesse esta atividade na EB. Após algumas conversas com os jovens e com as investigadores Mônica Mesquita e Sílvia Franco, decidi alterar o meu projeto pessoal, não realizando o *workshop* Reaproveitar Materiais e dinamizando as sessões de Inglês na EB, que irei apresentar num subcapítulo.

Paralelamente, através da investigadora Mônica Mesquita, tive o conhecimento de que um morador da Comunidade Terras da Costa, o G., manifestou interesse em ter sessões de Informática, mais concretamente, sobre o *Facebook*<sup>9</sup> e o *Microsoft Word*<sup>10</sup>. Assim, fiquei encarregue de dinamizar estas sessões individuais, a partir de Janeiro, que se realizaram fora da Comunidade Terras da Costa, visto que necessitávamos de um local com acesso gratuito à *Internet*, num local público da cidade da Costa de Caparica. Estes encontros começaram no dia 21 de Janeiro de 2014 e terminaram no dia 26 de Fevereiro de 2014, realizando-se uma vez por semana.

As sessões de informática com o G. focaram-se na criação de um perfil no *Facebook* e, consequente, exploração das funcionalidades desta rede social, e na criação de documentos *Word*, com utilização das diversas funções deste processador de texto, que irei especificar no subcapítulo seguinte.

O segundo momento da EB iniciou-se no dia 15 de Março de 2014, no mesmo espaço do que o Laboratório, ou seja, no toldo amarelo da Dona Vitória, visto que o local onde queríamos realizar as atividades não estava concluído. O espaço que tínhamos pensado situa-se perto do campo de futebol, num local com pavimento de

---

<sup>9</sup> *Facebook*: Rede social online.

<sup>10</sup> *Microsoft Word*: Processador de texto criado pela Microsoft. (Fonte: Wikipédia)

pedras e entulho e que daria para colocar uma cobertura superior. Este espaço não seria fechado na totalidade, mas daria para proteger os educadores e os educandos do vento, do frio e da chuva. No entanto, a execução deste espaço não foi concluída devido à falta de mão-de-obra e, assim, durante os primeiros dias realizámos as sessões ao ar-livre e na cozinha da Dona Vitória. Uns dias após o arranque da EB, começámos a realizar as sessões no espaço da cozinha comunitária, abordada no capítulo 1.

A Cozinha Comunitária resultou de um trabalho conjunta entre os arquitetos do AtelierMob<sup>11</sup> e do Warehouse<sup>12</sup>, juntamente com a CMTC e os próprios moradores e com o apoio da Casa do Vapor<sup>13</sup>. Este espaço tinha como objetivo principal trazer água para o centro da Comunidade Terras da Costa, garantindo o acesso a este bem essencial num local próximo das casas, não sendo necessário percorrerem cerca de dois quilómetros até à fonte mais próxima.



**Ilustração 34. Cozinha Comunitária das Terras da Costa (Fotografia tirada por Warehouse)**

A primeira fase da cozinha comunitária permitiu existir um local na Comunidade Terras da Costa onde se pudessem realizar as atividades, reuniões e encontros da comunidade, desenvolvendo-se um processo de partilha e mediação do espaço entre todos. A cozinha foi, assim, o espaço onde se realizaram as sessões da EB, sendo um local resguardado e com equipamentos (mesas e bancos) essenciais para o funcionamento da EB.

---

<sup>11</sup> AtelierMob: “Plataforma multidisciplinar de desenvolvimento de ideias, investigação e projectos nas áreas da arquitectura, design e urbanismo.” (Fonte: <http://www.ateliermob.com/>).

<sup>12</sup> Warehouse: “Um colectivo experimental de arquitectura.” (Fonte: *Facebook*).

<sup>13</sup> Casa do Vapor: Surgiu através “(...) de uma parceria do coletivo Exyzt com a Associação Ensaios e Diálogos e a Associação de Moradores da Cova do Vapor. É uma construção efémera que serve de ponto de encontro para a comunidade local e visitantes de fora.” (Fonte: <http://www.casadovapor.org/>)

O segundo momento da EB começou, como já referi, no dia 15 de Março estando previsto acabar passado dois meses. Antes da reinauguração reuni-me com os voluntários da EB e com alguns moradores da Comunidade Terras da Costa de forma a planearmos o primeiro dia e a organização e desenvolvimento deste segundo momento.

Na reunião com alguns membros voluntários abordámos os seguintes tópicos:

- “Reflexão sobre o mês experimental da escola ;
- Análise do documento Google *Docs*, onde cada educador partilhou a sua experiência na Escola;
- Discussão sobre o horário e o espaço a ser utilizado;
- Discussão sobre a participação das pessoas na escola.” (Documento Reunião\_Fevereiro\_EB, Anexo 8).

Para os voluntários, os dois maiores problemas prenderam-se com o espaço e com a continuidade, ou seja, um local é fundamental para o desenvolvimento das sessões, principalmente para as alunas da Alfabetização Crítica que necessitam de uma mesa firme para desenvolverem a sua escrita; e as sessões têm de ser mais dirigidas e sistemáticas, para que se consigam criar hábito de continuidade e motivação. Para os moradores da Comunidade Terras da Costa, era importante continuarem com as sessões de alfabetização crítica e matemática e incluir sessões que possam contribuir para o progresso dos educandos. A questão do espaço foi bastante discutida na comunidade, e os alguns moradores apresentaram algumas soluções mas que no entanto não se concretizaram.

A divulgação da EB foi executada tal como no 1º momento, havendo apenas uma alteração. Face ao fato de um horário para um mês conter muita informação, expus a ideia de afixar aquele semanalmente e não mensalmente. A ideia foi bem recebida mas

no entanto, no presente relatório exponho os cartazes mensais, de forma a ser mais simples de apresentar e consultar.

ESCOLA DO BAIRRO						
Março 2014						
João Moreira						
<p><b>DE TODOS PARA TODOS</b></p> <p>Inserida numa das tarefas do Projeto Fronteiras Urbanas, designada por Alfabetização Crítica, esta escola voluntária assenta-se num contexto transdisciplinar e fundamenta-se numa visão holística, onde o papel do educador e do educando se merge.</p> <p>*Onde o educador é educando e o educando é educador.* Bunker 80x</p>						
Domingo	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira	Sábado
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
<p>14h - Passeio à Costa de Caparica</p> <p>15h - Eletricidade</p> <p>15h - Francês</p> <p>15h - Apresentação do Bafixo no 2.ª ANIVERSÁRIO da Gandaia</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Pintura</p> <p>16h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						
<p>14h - Alfabetização Crítica</p> <p>15h - Inglês</p>						

**Abri!l 2014**

João Moreira



**DE TODOS PARA TODOS**

inserida numa das tarefas do Projeto Fronteiras Urbanas, designada por Alfabetização Crítica, esta escola voluntária assenta-se num contexto transdisciplinar e fundamenta-se numa visão holística, onde o papel do educador e do educando se mergem.

“Onde o educador é educando e o educando é educador.” Bunker Roy.

Domingo	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira	Sábado
		1 15h – Alfabetização Crítica 15h – Pintura 15h30 - Inglês	2	3 15h – Alfabetização Crítica 15h30 - Inglês	4	5 14h – Matemática 15h- Agricultura Local 15h- Ecologia 16h - Knoulo
15h - Francês 16h - Eletricidade	6 7	8 15h – Alfabetização Crítica 16h – Pintura 15h30 - Inglês	9	10 16h – Alfabetização Crítica 16h30 - Inglês	11	12 14h – Matemática
15h - Francês 16h – Eletricidade	13 14	15 15h – Alfabetização Crítica 16h – Pintura 16h30 - Inglês	16	17 16h – Alfabetização Crítica 16h30 - Inglês	18	19 14h – Caça ao Tesouro 15h – Workshop SO SABÃO
Domingo de Páscoa	20 21	22 15h – Alfabetização Crítica 16h – Pintura 16h30 - Inglês	23	24 16h – Alfabetização Crítica 16h30 - Inglês	25	26 14h – Matemática 15h- Agricultura Local
15h- Francês	27 28	29 16h – Alfabetização Crítica 16h – Pintura 16h30 - Inglês	30			

### Ilustração 36. Horário de Abril


ESCOLA DO BAIRRO						Maio 2014	
<p>Inserida numa das tarefas do Projeto Fronteiras Urbanas, designada por Alfabetização Crítica, esta escola voluntária assenta-se num contexto transdisciplinar e fundamenta-se numa visão holística, onde o papel do educador e do educando se mergem.</p> <p>"Onde o educador é educando e o educando é educador." Bunker Roy.</p>						<p>João Moreira</p> 	
DE TODOS PARA TODOS							
Domingo	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira	Sábado	
				15h - Alfabetização Crítica 17h30 - Inglês	1	2	14h - Matemática 16h - "A sair das mãos"
15h - Francês	4	5	6	7	8	9	10
		15h - Alfabetização Crítica 16h - Pintura 17h30 - Inglês			15h - Alfabetização Crítica 17h30 - Inglês		
11	12	13	14	15	16	17	
		15h - Alfabetização Crítica 16h - Pintura 17h30 - Inglês		15h - Alfabetização Crítica 17h30 - Inglês		16h - Matemática	
18	19	20	21	22	23	24	
		15h - Alfabetização Crítica 16h - Pintura 17h30 - Inglês		15h - Alfabetização Crítica 17h30 - Inglês			
25	26	27	28	29	30	31	
		15h - Alfabetização Crítica 16h - Pintura 17h30 - Inglês				16h - Matemática 18h - Momento das Histórias	

Ilustração 37. Horário de Maio



Tal como no mês de Dezembro, as sessões de Alfabetização Crítica tiveram como dinamizadora a educadora Sílvia Franco, que continuou com a utilização do processo freiriano no desenvolver desta sessão. A Pintura foi, paralelamente, uma sessão que mantivemos no horário da EB, continuando o educador João Moreira a desenvolver trabalhos com as crianças e com todos aqueles que queriam participar.



**Ilustração 39. Sessão de Alfabetização Crítica**



**Ilustração 38. Sessão de Pintura**

Já as sessões de Matemática desenvolveram-se com dois educadores, a Madalena Santos, novamente, e o José Linhares. Este último veio do Brasil para desenvolver o seu pós-doutoramento no FU, mais especificamente, como educador na EB.

As sessões com a educadora Madalena focaram-se na utilização da matemática no dia-a-dia, mais concretamente, no momento das compras e na utilização de transportes públicos. Assim, as educandas experienciaram “(...) o uso da calculadora para cálculos simples que permita fazer uma previsão do que vão agarrar na caixa do super antes de lá chegar” (Google Docs, p. 8, anexo 1) e trabalharam sobre “(...) a estrutura do sistema numérico (unidades, dezenas, ...) a partir da descodificação dos horários das camionetas e do uso da calculadora.” (Google Docs, p. 4, anexo 1). O objetivo principal destas sessões era que as educandas compreendessem os números e o que eles



representam, familiarizando-se com a escrita dos algarismos em diversas formas, desde a calculadora, aos preços expostos no supermercado, entre outros exemplos.



**Ilustração 40. Sessão de Matemática com educadora Madalena**

As sessões dinamizadas pelo José Linhares realizaram-se intercaladas com as da Madalena, de forma a haver uma continuidade no processo de aprendizagem das educandas. Assim, na primeira sessão, o educador José trabalhou, primeiro com a Vitória e com a Lúcia, e depois só com esta última educanda. A Lúcia demonstrou que sabia fazer contas “de cabeça”, mas que por escrito não conseguia, e foi sobre o algoritmo da soma no papel que se focaram (Mesquita, 2014b). A segunda sessão contou com a participação da educadora Sandra e de duas educandas, a R. e a E., trabalhando sobre o algoritmo da soma em papel. Enquanto que a E. já tinha tomado contato com este processo, a R. referiu que não sabia fazer contas de somar, mas com esta sessão, conseguiu realizar, em conjunto e individualmente, algumas contas.



**Ilustração 41. 1ª Sessão de Matemática com Educador José**



**Ilustração 42. 2ª Sessão de Matemática com Educador José**

A sessão de Poesia e Teatro, neste 2º momento, realizou-se duas vezes, tendo como dinamizadores os educadores Ana Paula Caetano, João e Lucília Valente. A primeira aconteceu no dia da reinauguração e contou com a participação de educandos da Comunidade Terras da Costa e educandos exteriores à comunidade, havendo uma grande diversidade cultural e etária. Promoveu-se a leitura expressiva de vários poemas, de Jaime Salazar Sampaio e Ana Viana, utilizando a linguagem corporal através do “(...) ziguezaguear do encontro, em diálogos simultâneos, dois a dois, a quem se iam sucedendo novos diálogos e em que o mote eram as questões que o poema ia colocando: (...)”(Google Docs, p. 11, anexo 1).



**Ilustração 43. Sessão de Poesia e Teatro**

A segunda sessão centrou-se num poema de Ana Viana e “(...) que remetia para a ideia de um amor universal, sem fronteiras.” (Google Docs, p. 5, anexo 1), evidenciando a leitura expressiva daquele. Após esta dinâmica, “(...) passámos ao desenho de palavras e expressões que nos pareciam particularmente relevantes e, de seguida, construímos com essas frases recombinações em novas organizações poéticas.” (Google Docs, p. 5, anexo 1). Concluiu-se esta sessão, com educandos da comunidade Terras da Costa de várias idades, com a construção de um poema novo, inspirado no amor universal, tal como no primeiro poema lido.



**Ilustração 44. Sessão de Poesia e Teatro**



**Ilustração 45. Sessão de Poesia e Teatro**

A sessão de Ecologia, no mês de Abril, foi dinamizada pela educadora Lia Laporta, direcionada às crianças da Comunidade Terras da Costa. Assim, abordou-se o tema da reciclagem, falando das cores que existem para os três contentores e o que se coloca em cada um. A educadora Lia levou diversos objetos para que as crianças pudessem identificar qual o contentor específico para cada um. No final da sessão, preencheram uma ficha em grupo, pintando com as cores azul, verde e amarelo diversos materiais e objetos apresentados na folha.



**Ilustração 46. Sessão de Ecologia**

No Laboratório da EB, estava planeado acontecer uma sessão de Eletricidade mas que não se pode realizar devido às condições meteorológicas. Neste 2º momento, conseguiu-se dinamizar três sessões de Eletricidade com o educador Nuno Vieira, direcionadas para problemas que ocorrem na Comunidade Terras da Costa, devido às instalações executadas neste. Esta temática foi das que mais atraiu os membros da

Comunidade Terras da Costa, devido à sua importância e utilização da informação no quotidiano dos moradores. Nas duas sessões que decorreram no espaço da comunidade, existiu uma partilha da experiência local com o conhecimento e informação académica, tendo o Nuno conseguido perceber as instalações existentes e adaptado a sessão à realidade presente. Ao longo destas, foi abordada a construção da Cozinha Comunitária e a forma como se iria proceder à instalação do ponto de água na Comunidade Terras da Costa e como chegaria a eletricidade até lá.



**Ilustração 47. Sessão de Eletricidade**



**Ilustração 48. Sessão de Eletricidade**

As línguas estrangeiras sempre foi um dos pedidos por parte dos moradores da Comunidade Terras da Costa, mais concretamente, o Inglês e o Francês. As três sessões de Francês na EB foram estruturadas pela educadora Sílvia Franco, iniciando-se com um “Diagnóstico inicial através de diálogo com os participantes.” (Google Docs, p. 8, anexo 1). Foi manifestado “(...) interesse em aprender fórmulas de apresentação e questões para um pequeno diálogo face a alguém que acabaram de conhecer.” (Google Docs, p. 8, anexo 1), o que levou à construção de conversas entre os educandos para se apresentarem e conhecerem. Foi, ainda, discutido algumas diferenças com a língua inglesa no que diz respeito aos verbos, abordando as diferentes formas de conjugação dos verbos em Francês.





**Ilustração 49. Sessão de Francês**

**Ilustração 50. Sessão de Francês**

**Ilustração 51. Sessão de Francês**

O Centro de Arqueologia de Almada, através do educador Francisco Silva, dinamizou novamente um passeio na EB, neste caso, a Visita Guiada foi à cidade da Costa de Caparica. O passeio caracterizou-se pela grande multiplicidade de nacionalidades presentes, desde cabo-verdianos, brasileiros, portugueses e até butaneses. Durante uma tarde, percorremos os principais pontos históricos da Costa de Caparica, conhecendo a origem e o desenvolvimento desta cidade que acolhe as Comunidades Piscatória e Terras da Costa. Os participantes nesta sessão mostraram curiosidade na vertente história e foram bastante participativos, tirando fotografias e prestando atenção às explicações do educador Francisco.



**Ilustração 53. Passeio à Costa de Caparica**

**Ilustração 52. Passeio à Costa de Caparica**

Na Comunidade Terras da Costa, uma das atividades que os jovens mais praticam é o futebol, tanto os mais novos como os adolescentes e jovens adultos. Assim, foi incluída no horário da EB uma sessão desta modalidade com o educador Pedro, em

que foram abordadas questões teórico-práticas. Os objetivos desta sessão foram a evolução e desenvolvimento da relação com a bola; os princípios específicos do jogo de futebol; o desenvolvimento e potenciação da tomada de decisão; e o exercício de jogo coletivo. A atividade contou com a participação das crianças mais pequenas, entre os 3 e os 11 anos, havendo rapazes e raparigas, enquanto os jovens mais velhos se dedicaram à limpeza do campo de futebol, que se encontrava com bastantes ervas e impedia a realização de um jogo em todo o campo.



**Ilustração 54. Sessão de Futebol**

No que diz respeito a projetos, foi realizado o *Workshop* Só Sabão, dinamizado pela Fábrica Só Sabão, através da educadora F., sendo organizado por esta Fábrica, pelo FU e pelo projeto da Cozinha Comunitária das Terras da Costa, assentando numa componente bastante prática. O *Workshop* contou com vários educandos tanto da comunidade local como externos a esta, existindo uma



**Ilustração 55. Workshop Só Sabão**

multiplicidade de culturas, de idades, de percursos pessoais e profissionais nesta sessão. Ao longo da atividade, os participantes realizaram os passos do processo de fazer sabão artesanal, com vários ingredientes fornecidos pela F. O sabão produzido ficou para cada educando, tornando-se útil para algumas tarefas no quotidiano de cada um deles.

Na Comunidade Terras da Costa existem bastantes crianças que demonstram vontade interesse em participar nas sessões da EB, no entanto é complicado, por vezes,

gerir determinadas sessões com as crianças e os adultos a participar, em simultâneo. Neste sentido, houve uma dinâmica mais focada nas crianças neste 2º momento da EB, como a sessão de Ecologia, já descrita, como a Caça ao Tesouro, como a atividade “A sair das mãos”, entre outras.

No dia da inauguração, decidimos realizar uma atividade dedicada às crianças, que consistia na construção de um desenho para o Dia do Pai (19 de Março), com materiais oferecidos pela Junta de Freguesia da Costa de Caparica e fornecidos por mim, enquanto educadora. Durante esta tarde, dedicamo-nos à realização desta pequena lembrança, sendo necessário intervir e mediar situações de conflitos entre as crianças, devido à partilha dos materiais. Enquanto educadora, tive de atribuir uma ordem na utilização de determinados materiais e um limite na utilização do papel. No final da sessão, dedicamo-nos à limpeza do local onde realizamos a atividade, conjuntamente.



**Ilustração 56. Atividade para o dia do Pai**



**Ilustração 57. Atividade para o dia do Pai**

A Caça ao Tesouro surgiu como atividade de comemoração da Páscoa, havendo um prémio (chocolates) para quem terminasse o trajeto. Assim, eu e a



**Ilustração 58. Mapa da Caça ao Tesouro**

educadora Sílvia elaborámos um percurso na comunidade, identificando no mapa (Ilustração 58) os pontos por onde as crianças tinham de passar, colocando fitas de cores diferentes em

cada posto. Os participantes foram divididos em grupos, havendo crianças à Comunidade Terras da Costa e externas a este, e ajudados por alguns adultos ao longo do caminho, tendo no final de cantar uma canção à escolha, em grupo, para receberem os brindes. Foi uma atividade bem sucedida que contou com a participação de muitas crianças e com o entusiasmo constante ao longo do percurso, havendo entreaajuda entre os grupos.

Outra atividade dedicada aos mais novos, foi a sessão “A sair das mãos”, dinamizada pela educadora Sara Inácio e que tinha como objetivo a criação de um objetivo, coletivamente, e a invenção de uma história para aquele (consultar anexo 7). As crianças foram com a educadora procurar objetos pela Comunidade Terras da Costa que pudessem utilizar na construção de um objeto, desde pedras, pedaços de madeira e entre outros materiais que encontraram pelo chão. Esta atividade contou com muitos participantes, desde os 3 aos 11 anos, tendo um resultado bastante interessante, como podemos verificar na ilustração X, mostrando a imaginação e criatividade das crianças e o seu interesse em participar nas diversas atividades que surgiram na EB.



**Ilustração 59. Objeto criado na atividade "A sair das mãos"**

Por último, realizou-se uma sessão de Histórias, com a educadora I., onde esta contou e interpretou diversas narrativas para as crianças, permitindo que estas vissem



outra perspetiva do momento de leitura de um livro. Os participantes foram crianças da Comunidade Terras da Costa, que tiveram oportunidade de, no final da sessão, ouvirem uma história com base num tapete com figuras e bonecos. A I. utilizou aquele objeto para criar um conto, desenvolvendo um pequeno teatro com alguns bonecos.



**Ilustração 60. Sessão de Histórias**

**Ilustração 61. Tapete com história**

No momento do Laboratório da EB, especifiquei o interesse em existir sessões de *Batuko*, mas não se concretizaram. No entanto, em Março de 2014, o grupo Nós Herança foi convidado a atuar no aniversário de uma associação local: a Gandaia, no auditório da Costa de Caparica. Assim, esta atuação foi divulgada no horário da EB de forma a partilhar o trabalho desenvolvido pelo grupo e para que algumas pessoas pudessem entrar em contato com este estilo musical e de dança. Apesar de terem comparecido poucas pessoas da Comunidade Terras da Costa, a atuação foi um sucesso, tendo bastante assistência por parte dos convidados da associação (para visualizar este momento consultar o grupo público Nós Herança no *Facebook* <sup>14</sup>).

As sessões dinamizadas pelos moradores da Comunidade Terras da Costa, *Krioulo* e Agricultura Local, não se realizaram neste 2º momento. Apesar de estarem nos horários, houve sempre contratempos que não possibilitaram a realização das mesmas, desde momentos de luto às condições meteorológicas. A questão do luto

---

<sup>14</sup> Link: <https://www.facebook.com/groups/446982238701082/?fref=ts>

prende-se com as características socioculturais dos cabo-verdianos, havendo uma impossibilidade da educadora Lizzi em estar presente nas sessões marcadas.

### **Encontro com a teoria:**

A Educação Intercultural impulsiona o conhecimento e o questionamento, sendo a aprendizagem influenciada por fatores culturais diferenciados. Adaptando à experiência vivenciada na EB, neste 2º momento, percebemos que o conhecimento sociocultural dos moradores da Comunidade Terras da Costa mostrou-se importante para a adaptação da sessão de eletricidade para a realidade existente na Comunidade Terras da Costa. A experiência de muitos participantes na instalação elétrica foi uma mais valia para o conhecimento científico que o educador Nuno detinha e para a partilha de práticas e saberes.

Ao longo do Laboratório da EB, as crianças manifestaram interesse em participar ativamente nas diversas atividades, havendo uma abertura para a integração daquelas na maioria das sessões. No entanto, tal como Paulo Freire reconhece, os interesses da comunidade devem originar o desenvolvimento dos procedimentos educativos (Júnior & Torres, 2009), e, neste sentido, tivemos de adaptar alguns momentos às necessidades dos adultos. Esta situação motivou para a criação de várias atividades específicas para as crianças, assentando nos pressupostos definidos pela Educação Popular.

O dia-a-dia da maior parte dos indivíduos passa pelo consumo e pelo contato com números, contas e pagamentos. As sessões de matemática, com ambos os educadores, abordaram, como já referi, “(...) a estrutura do sistema numérico (unidade, dezenas, ...) a partir da descodificação dos horários das camionetas e do uso da

calculadora.” (*Google Docs*, p. 4, anexo 1). Centraram-se, assim, na melhoria da qualidade de vida, que se caracteriza como sendo o motor da Educação Comunitária (Gadotti, 1999).

Um dos pilares da Transdisciplinaridade, como abordado no Capítulo II, assenta numa perspectiva de complementaridade, a chamada Lógica do Terceiro Incluído, assumindo “(...) que, além das representações *A* e não – *A*, existe uma terceira possibilidade integrada pelo *A* e não – *A*, na qual ambos interagem, (...)” (Nicolescu, 1999; citado por Moraes & Valente, 2008, pp. 59 – 60). Nas sessões de Francês, foram abordadas semelhanças e diferenças desta língua com a inglesa, o que demonstra que pode haver uma complementaridade entre as duas. Nesta perspectiva é possível desenvolver uma sessão de Francês, falando Português, Inglês e *Krioulo*, trazendo exemplos diferenciados de semelhanças e diferenças entre estas.

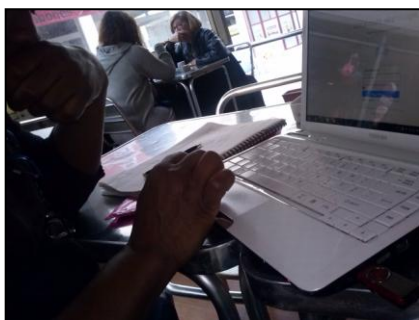
## **Sessões de Informática – Individual**

Primeiramente, iniciámos o tema do *Facebook*, com a criação de uma conta pessoal e com uma visualização do que se pode fazer na página pessoal, desde fotos, mensagens, frases e pensamentos, sendo que salientei a possibilidade de o G. poder utilizar a sua página para expor os seus poemas, podendo controlar quem visualiza as suas partilhas pessoais.

Realizámos uma procura por conhecidos do G., de forma a adicionar aos amigos e experienciar a partilha de fotos, a criação de mensagens pessoais via *chat* e as definições de privacidade de todas as publicações criadas. Ao longo das sessões em que trabalhamos o *Facebook*, transmiti ao G. a importância de explorar esta rede social de

forma autónoma, de forma a apropriar melhor o conhecimento e a conhecer outras potencialidades desta rede social. O G. estudou as diversas funcionalidades da rede social, de forma autónoma, questionando-me sobre as suas dúvidas e sobre possíveis utilizações futuras.

Nas sessões seguintes, abordámos, assim, o *Microsoft Word* e as operacionalidades deste, focando-nos na utilização prática deste processador de texto. No seguimento da participação ativa do G. no Jornal do Fronteiras Urbanas, em vários números, foi sugerido que este ficasse responsável pelo jornal, futuramente, o que me permitiu utilizar o *layout* já utilizado nas nossas sessões. Após uma breve exposição de como criar e movimentar caixas de textos e figuras, pedi ao G. para realizar, em casa, um jornal só com os seus poemas, perscrutando, autonomamente, algumas formas de tornar um documento mais atrativo e chamativo. Tentei transmitir a preocupação que é necessária aquando da organização do Jornal Fronteiras Urbanas, visto que tem de ser apelativo e chamar a atenção de quem o lê, tendo uma estrutura simples e de fácil leitura. O documento que o G. apresentou, na sessão a seguir, necessitava de aperfeiçoamentos a nível estético, mas, no geral, mostrou o desenvolvimento de competências a nível informático, tal como com a página pessoal do *Facebook*, que se manteve ativa após o término das sessões.



**Ilustração 62. Sessão de Informática**

## **Encontro com a teoria:**

Um dos objetivos principais da EB era trabalhar com, na e para a comunidade, baseando-se nos princípios da Educação Comunitária, tal como sucedeu nestas sessões de Informática. Estas efetuaram-se de forma individual, o que permitiu haver um foco maior nas necessidades do educando. Mais concretamente, conseguimos interligar as temáticas que trabalhámos com interesses e objetivos individuais.

A construção de um documento *Word* com vista à produção do Jornal FU, veio no seguimento do interesse do G. pela escrita e pelo jornalismo e na possibilidade de ficar responsável por este meio de divulgação de notícias locais, mais concretamente, das comunidades locais que integram o FU. Associou-se, assim, o saber popular (G. enquanto Poeta local) a saberes mais técnicos e científicos (Informática).

Promovemos a transdisciplinaridade através da ligação entre o *Facebook* e o trabalho do G. enquanto poeta, utilizando esta rede social como forma de divulgar os seus poemas, interligando, assim, as áreas da Informática, a Escrita e a Poesia. Pretendeu-se derrubar as barreiras entre estas disciplinas, criando um método de trabalho que as englobasse.

## **Sessões de Inglês - Coletivo**

Como já referi anteriormente, as sessões de Inglês constituíram o meu projeto pessoal dentro da EB, indo ao encontro do pedido realizado por membros da Comunidade Terras da Costa. Nos meses de Novembro e Dezembro – na época do Laboratório da EB –, dei apoio individualizado de Inglês à S., visto que esta estava com algumas dificuldades nos conteúdos abordados nas aulas que frequentavam em Setúbal.

No seguimento deste apoio, fui abordada pelos moradores R. e D. para haver sessões de Inglês regularmente, na comunidade Terras da Costa, de forma a eles puderem participar. Durante esta conversa, gravada pelo Dadá no seu telemóvel, criámos frases em Inglês, existindo “(...) bastante curiosidade por parte deles em aprender mais expressões, para colocar nas letras de músicas que escrevem.” (Diário de Campo de 23 de Janeiro de 2014). O interesse e motivação demonstrado por estes jovens fez-me perceber que podia desenvolver este projeto com eles e para a comunidade, em geral, havendo a possibilidade de ter uma participação satisfatória no decorrer das sessões.

A minha formação na Língua Inglesa foi adquirida através do ensino regular, na disciplina de Inglês desde o meu 1º ano, o que me fez hesitar no momento de avançar com estas sessões. No entanto, ao longo dos anos, sempre contatei com a Língua Inglesa através de filmes, séries, livros, entre outros suportes, o que me garantiu ser fluente na compreensão e leitura. Já a competência de falar e pronunciar o Inglês era a competência em que me encontrava menos segura, mas que com a prática consegui melhorar.

Após a apresentação do meu projeto à investigadora responsável Mônica Mesquita, questioneei se o início das sessões teria de coincidir com a reinauguração da EB, ao qual a resposta foi negativa. Assim, abordei alguns moradores da Comunidade Terras da Costa interessados em participar, de forma a perceber qual seria a melhor data e quantas vezes por mês ou por semana gostariam de realizar as sessões.

Os participantes manifestaram a intenção de realizarem as sessões duas vezes por semana, podendo começar de imediato, havendo apenas a necessidade de estas se praticarem a partir das 16 horas, devido a outras atividades dos moradores da Comunidade Terras da Costa. O local onde poderíamos realizar os encontros não

poderia ser ao ar-livre, devido às condições meteorológicas desfavoráveis que se sentiam naquela estação do ano, o Inverno, e portanto tivemos de encontrar outra solução. A alternativa encontrada foi a casa da Susete, cedida pela própria, para a realização das sessões até haver um espaço indicado que pudéssemos utilizar.

As sessões apresentadas realizaram-se entre 11 de Fevereiro de 2014 e 1 de Maio de 2014, tendo diferentes participantes e realizadas em espaços distintos, desde a casa da S., ao estúdio de gravação e à casa do D. e da K. até ao espaço da cozinha comunitária. O horário foi traçado de acordo com a disponibilidade e vontade dos interessados, o que levou a algumas alterações do mesmo. Assim, primeiramente, começamos as sessões às 16h30, mudámos para as 17h30 e, posteriormente, para as 18h.

As descrições e posterior análise descritas foram possíveis através da gravação áudio da maioria das sessões, com autorização dos participantes e que não serão divulgadas, da minha observação crítica e de algumas fotos apresentadas.

Em baixo, apresento a tabela com a descrição de todas as sessões realizadas, expondo o número de participantes em cada uma, sendo que este poderá não ser preciso, devido à participação ocasional de algum morador por breves momentos e que não consegui contabilizar, em algumas circunstâncias.

**Tabela 1. Sessões de Inglês**

<b>Sessão / Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição Breve da Sessão</b>	<b>Nº Participantes</b>
<b>1ª Sessão</b> 11/02/2014	Água	Análise de duas imagens distintas (Rio e Copo de Água);  Conversa sobre os aspetos que chamaram à atenção dos participantes nas duas imagens;  Os participantes manifestaram interesse	6

		em estudar a gramática inglesa.	
<b>2ª Sessão</b> 13/02/2014	Verbo <i>To Be</i>	Conjugação do verbo <i>to be</i> ; Utilização deste verbo na construção de frases.	6
<b>3ª Sessão</b> 18/02/2014	Verbo <i>To Be</i> – Forma Interrogativa	Construção de perguntas e respostas com o verbo <i>to be</i> .	4
<b>4ª Sessão</b> 13/02/2014	Verbo <i>To Have</i>	Conjugação do verbo <i>to have</i> ; Construção de frases com o verbo <i>to have</i> .	5
<b>5ª Sessão</b> 27/02/2014	<i>What? Which? How?</i>	Construção de perguntas com as três expressões.	5
<b>6ª Sessão</b> 04/03/2014	Parabéns Espaços da Casa	Leitura da letra do <i>Happy Birthday</i> ; Abordagem dos conceitos dos espaços da casa.	6
<b>7ª Sessão</b> 06/03/2014	Números, meses e dias da semana	Abordagem dos números de forma a puderem compreender situações de dinheiro; Leitura de datas.	4
<b>8ª Sessão</b> 11/03/2014	Horas Trailer “Django”	Análise de uma ficha com as diferentes formas de ler as horas; Visualização do Trailer “Django” de forma a captarem a sua mensagem e algumas expressões inglesas.	6
<b>9ª Sessão</b> 13/03/2014	Verbos <i>To Do / To Work / To Like</i>	Exemplificação de frases onde surgem os três verbos; Construção de frases com os verbos.	2
<b>10ª Sessão</b> 18/03/2014	Revisões dos Verbos <i>To Do / To Work / To Like</i>	Análise dos conteúdos abordados na sessão anterior.	5
<b>11ª Sessão</b> 20/03/2014	Verbo <i>To Do</i> – forma negativa	Construção de frases utilizando o Verbo <i>to do</i> na negativa e como verbo auxiliar.	7
<b>12ª Sessão</b> 25/03/2014	Verbo <i>To Do</i> – forma interrogativa	Construção de frases utilizando o Verbo <i>to do</i> na interrogativa e como verbo auxiliar.	5



<b>13ª Sessão</b> 27/03/2014	Trailer “12 Years a Slave”	Visualização do Trailer “12 Years a Slave” de forma a captarem a sua mensagem e algumas expressões inglesas;  Conversa a pares, em inglês, com a presença da Investigadora Sílvia Franco.	6
<b>14ª Sessão</b> 01/04/2014	Exercício individual através de duas músicas	Audição de duas músicas: “Happy” do Pharrel e “Ordinary Love” dos U2;  Preenchimento de uma ficha que tinha a letra das músicas com algumas expressões em branco.	6
<b>15ª Sessão</b> 03/04/2014	Conclusão do exercício individual através de duas músicas  Corpo Humano	Conclusão do preenchimento de uma ficha que tinha a letra da música “Ordinary Love” com algumas expressões em branco;  Familiarização dos termos usados em inglês para referir partes do corpo, através de uma ficha.	3
<b>16ª Sessão</b> 08/04/2014	Corpo Humano  Família	Conclusão do tema do Corpo Humano, abordando a ficha entregue na sessão anterior;  Análise da ficha que continha as expressões utilizadas para descrever membros da família.	5
<b>17ª Sessão</b> 15/04/2014	Exercício a pares	Realização de um exercício a pares, através da utilização da prática do par mais competente.  Correção em grupo da ficha.	8
<b>18ª Sessão</b> 17/04/2014	Conversa em grupo - Comida	Conversa em grupo sobre o tema da comida e o vocabulário utilizado.	4
<b>19ª Sessão</b> 22/04/2014	Vocabulário - Comida	Construção de frases sobre comida com suporte de uma ficha com vocabulário.	3
<b>20ª Sessão</b> 01/05/2014	Análise de Ementas	Leitura e análise de ementas em Inglês.	3

Como podemos verificar na tabela 1, o número de participantes variou entre os 2 e os 8, havendo um núcleo principal de educandos. Mais concretamente, havia seis

peessoas que participaram ativamente e regularmente nas sessões – o D., o D2., o R., o G., a S. e a K., enquanto os restantes frequentaram, apenas, uma ou duas vezes as sessões. O núcleo principal é composto por indivíduos dos 18 aos 55 anos, de nacionalidade cabo-verdiana e portuguesa, o que demonstra a diversidade etária e social presente nas sessões.

Os conteúdos abordados foram bastante diversificados e de acordo com o interesse e opinião dos educandos. Na primeira sessão, introduzi o tema da água com recurso a duas imagens distintas para criar algum debate e conseguir perceber o que já sabiam e aquilo em que tinham mais dificuldade. Neste sentido, fiquei a perceber que queriam abordar conceitos gramaticais de forma a formular frases corretas, o que leva à aprendizagem de vocabulário distinto.

No início, salientei a importância de não terem medo de errar e de estarem confortáveis para colocarem qualquer questão e dizerem alguma palavra que não saibam pronunciar. Por exemplo, logo na primeira sessão, abordamos a pronúncia das palavras *tree* (árvore) e *three* (três), o que suscitou alguma brincadeira mas, no entanto, tentei mediar a situação fazendo com que todos proferissem ambas e pudessem estar à vontade uns com os outros. Outra expressão que suscitou alguma brincadeira foi “*thirsty*” (com sede), devido à forma como se pronuncia e como se deve colocar a língua.



**Ilustração 63. Sessão de Inglês na casa da S.**

Uma preocupação minha ao longo dos três meses, foi incentivar as brincadeiras que faziam, mas na língua inglesa. Quando algum educando proferia, por exemplo, “Não quero falar contigo” (S., gravação áudio de dia 13 de Fevereiro de 2014), eu pedia para formularem a expressão em inglês de forma a treinarem a pronúncia e aumentarem o vocabulário.

No decorrer das sessões, os educandos pediam inúmeras vezes para traduzir algumas expressões do português para o inglês, ao qual tentei explicitar que, em certas situações, é necessário saber o contexto da frase para traduzir determinada palavra. Salientei o facto de que, se porventura não soubermos o significado de alguma palavra, podemos percebê-lo através do sentido da frase.

Visto que a maioria dos participantes era cabo-verdiana, houve muitas situações onde o *Krioulo* surgia nas conversas entre aqueles e até mesmo quando falavam comigo, o que fazia com que eu pedisse para traduzirem. Ao longo das sessões, incentivei os educandos a procurarem expressões em *krioulo* que fossem semelhantes com o inglês, ao qual eles deram o exemplo da palavra “*pillow*” (almofada) e da frase “*un ta pilau*”.

A influência de séries e filmes em alguns educandos, principalmente nos de sexo masculino, foi notória em várias situações e suscitou várias questões. Enquanto falávamos da expressão *sun* (sol), o R. comentou de imediato “*son* é filho!” (Gravação áudio dia 11 de Fevereiro de 2014), notando que a pronúncia é igual, ao qual acrescentei que eram palavras homófonas.

O interesse da alguns participantes por música e cinema fez com que sugerissem a utilização de canções e *trailers* de filmes em inglês, de forma a treinarem a audição da língua. Assim, estudei alguns filmes sugeridos e algumas canções para poder apresentar nas aulas, exercícios que foram concluídos de forma satisfatória.



**Ilustração 64. Sessão de Inglês no estúdio de gravação do D**

**Ilustração 65. Sessão de Inglês na cozinha comunitária**

Transpusemos para as sessões alguns episódios que ocorreram no quotidiano de cada um de nós. No dia 3 de Março, o R. fazia anos e ocorreu-me que poderíamos estudar a letra do “*Happy Birthday*” e ver as diferenças para a canção em português. Outra situação sucedeu com a S., numa paragem de autocarro, onde um turista lhe fez uma pergunta em inglês e ela apenas respondeu “*I don’t know!*” (S., gravação áudio de 27 de Fevereiro de 2014). Fizemos, neste seguimento, um exercício com simulação de perguntas e respostas que os turistas podem colocar, onde nos focámos na construção das perguntas, visto que através destas conseguimos formular as respostas, sem necessitarmos de muito vocabulário para tal.

Um dos exercícios que realizámos foi o trabalho em pares, para potenciar o conhecimento e beneficiar das características de cada elemento. Mais especificamente, pretendeu-se otimizar a aprendizagem de cada um, apoiando-se no trabalho colaborativo, neste caso em duplas. As conversas entre dois participantes foi uma constante, porque permitia que falassem frequentemente e praticassem o inglês, esta situação surgiu, também, com pessoas externas à Comunidade Terras da Costa.



**Ilustração 67. Sessão de Inglês e Alfabetização Crítica na cozinha comunitária**

**Ilustração 66. Trabalho a pares**

Numa das sessões, foi debatida a questão de existir trabalho em casa, pois o D2. afirmou que “nós podíamos estar um bocadinho mais à frente” (gravação áudio de 11 de Março), ou seja, havia a necessidade de recapitular os conteúdos dados, o que atrasava algumas sessões. Foi sugerido que tivéssemos encontros onde conversássemos e que praticassem em casa e uns com os outros, para que consolidassem as aprendizagens. Verifica-se que existe uma consciencialização dos educandos sobre a apropriação do conhecimento e uma, consequente, preocupação em alterar esta situação.

O D., ao longo das sessões, tirava apontamentos de forma sistemática e diferente, pois escrevia as palavras como as ouvia e não da forma como se escreve. A pronúncia era o mais importante para este educando e era nessa premissa que ele guiava a sua escrita, como por exemplo, a palavra “*flour*” (farinha) que ele escrevia “felaoer”. Este educando foi dos mais empenhados e participativos, sendo possível notar progresso nos seus conhecimentos, havendo momentos em que corrigia erros que eu cometia, tal como na expressão onde eu afirmei “*Where do he work?*” e ele corrigiu “*Where does he work?*” (gravação áudio de 25 de Março de 2014).

Um dos conflitos que enfrentei ao dinamizar estas sessões foi o desinteresse de alguns educandos, no decorrer das sessões, principalmente com o R.. Nos primeiros dias, este educando mostrou-se bastante participativo mas ao longo das sessões mostrou-se mais distante e distraído, utilizando o telemóvel como divertimento. Apesar das conversas que tive com ele para tentar perceber o porque desta situação, o R. foi bastante vago e não me transmitiu respostas para solucionar a sua falta de interesse.

## **Encontro com a teoria:**

O trabalho em grupo e em pares pressupõe a melhoria da comunicação e relação entre os diversos participantes, podendo esta estratégia sustentar “(...)a inter-relação crítica e solidária entre os diferentes grupos.” (Fleuri, 2000, p. 45), tal como pressupõe a Educação Intercultural.

A Educação Intercultural pretende, tal como já abordei no capítulo II, “(...) desenvolver um olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social, (...)” (Ramos, 2001, p. 170). Através do D2. percebemos que existiu pensamento crítico na análise pessoal das sessões de inglês, pois, nas palavras deste educando, “nós podíamos estar um bocadinho mais à frente” (gravação áudio de 11 de Março). Esta afirmação mostra o interesse e consciencialização por parte dos educandos, visto que se gerou uma discussão em torno desta temática, em relação às suas aprendizagens.

Os conflitos que surgem nas mais variadas sessões, neste caso concreto, de inglês são gerados, em grande parte, por diferenças culturais entre os membros e o educador tem de conseguir mediar estas situações. Na educação popular, o educador, segundo Freire (1980), “(...) o educador problematizador refaz constantemente o seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educados.” (citado por Lovisolo, 1990, p. 144). Os problemas surgidos com alguns educandos, devido à desmotivação, causaram constrangimentos pessoais perante a impossibilidade de alterar a situação em causa.

Partindo do conceito de educação comunitária, as sessões de inglês foram delineadas com os educandos, de acordo com os seus objetivos e anseios, para que os conteúdos abordados pudessem ser usados no quotidiano daqueles. Nestas aulas, a transposição do conhecimento para a aplicação prática do mesmo foi o objetivo

principal. Utilizámos exemplos que aconteceram ou poderiam suceder mais frequentemente, ao longo das sessões, tal como a situação que ocorreu com a educanda S..

Na transdisciplinaridade, pretende-se destruir a barreira que surge entre as disciplinas, de forma a haver uma interligação entre eles e cooperação entre os saberes específicos de cada uma. Nas sessões em causa, abordaram-se várias temáticas, existindo liberdade para os educandos trazerem conteúdos distintos que contribuíssem para a sua aprendizagem.

Estas sessões de Inglês permitiram explorar o trabalho coletivo, ao contrário das sessões de Informática, havendo diferenças na abordagem a cada uma, havendo influências das faixas etárias em ambas . Enquanto que nas sessões de Informática eram iniciadas à hora marcada, as de Inglês começavam com bastante tempo de atraso, muitas vezes mais de meia hora. Esta situação poderia prender-se com o fato de, nas sessões de Inglês, a grande parte dos educandos serem jovens, com idades compreendidas entre os 17 e os 28 anos. Nas sessões de Informática, o educando era adulto e respeitava a questão da pontualidade, o que se comprovava, também, quando este, o G., participava nas sessões de Inglês e comparecia sempre à hora marcada.

Outra diferença prendeu-se com a programação das atividades, visto que nas sessões de Informática eu já sabia quem era o educando, o que não acontecia nas de Inglês, tanto poderia dinamizar uma sessão com dois educandos como com oito. A questão da imprevisibilidade intensificou-se nas sessões de Inglês, necessitando de criar, algumas vezes, planos alternativos e imediatos.

## Considerações Finais

Chegou o momento de ensaiar uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido no estágio curricular, realizando uma retrospectiva dos momentos mais marcantes para mim.

A minha emersão na Comunidade Terras da Costa caracterizou-se por ser um processo em que atravessei algumas dificuldades, tanto pessoais como na minha integração. Quando optei por realizar o estágio no FU, não tinha consciência do trabalho que foi realizado na, para e com a comunidade e de que forma me poderia integrar nesta. As expectativas que tinha para com o estágio não eram concretas visto que, apesar de ter feito uma pesquisa inicial sobre o FU, não tinha conhecimento de como surgiu o projeto e de que forma as três comunidade iniciaram o seu trabalho conjuntamente.

Nas primeiras visitas, como já referi, desloquei-me sempre acompanhada pela investigadora responsável Mônica Mesquita e/ou pela investigadora Sílvia Franco. Conheci alguns moradores que, desde cedo, me colocaram à vontade naquele espaço mas, quando comecei a visitar a Comunidade Terras da Costa sozinha, senti um misto de emoções que me levaram a pensar em desistir. O fato de não ter uma tarefa definida na comunidade, ao longo dos dois primeiros meses de estágio, fez com que me dispersasse.

Quando se iniciou o Laboratório da EB consegui encontrar o meu espaço na Comunidade Terras da Costa, através da participação na conceção e desenvolvimento neste projeto com os membros do FU e externos a este. Foi uma partilha de saberes, de conhecimentos e, acima de tudo, amizade e amor.

Fazendo uma comparação entre o 1º momento e o 2º momento da EB posso verificar que existiu uma participação maior durante o mês de Dezembro de 2013,



devido à presença diária de membros do FU e membros externos que traziam ânimo e entusiasmo que contagiava os moradores da Comunidade Terras da Costa. O Laboratório da EB surgiu como um alargamento da tarefa de Alfabetização Crítica e gerou o interesse da comunidade e de pessoas que queriam participar no FU.

No 2º momento, foi mais delicado motivar quer os moradores da Comunidade Terras da Costa quer os participantes externos a esta, em grande parte devido a questões socioculturais e meteorológicas, estas últimas muito agravadas pela falta de condições logísticas da EB. Se por um lado, o frio e a chuva afastavam os moradores da Comunidade Terras da Costa, por outro, processos de luto surgiam numa escala mais alargada nesta comunidade, o que não permitiu a realização de determinadas sessões.

Um exemplo foi a festa de passagem da EB para a CMTC, que estava planeada ocorrer no dia 15 de Maio, mas que não foi possível devido ao falecimento de um morador da Comunidade Terras da Costa e foi, assim, adiada por tempo indefinido. Realizámos reuniões com os membros da CMTC para encontrarmos uma data indicada e para percebermos de que forma poderia acontecer esta passagem da EB. A festa acabou por não se realizar por decisão da CMTC, no seguimento do momento de mais um luto que existia na comunidade.

Cedo entendemos que iria ser difícil a transição da EB, devido à falta de comunicação dentro da CMTC. Os membros da comissão não partilharam a intenção de procederem à organização e desenvolvimento da EB, pelo menos nos meses seguintes.

A dinamização das sessões de inglês foi um grande desafio pessoal, visto não ter experiência profissional em formação, o que influenciou as minhas expectativas. Uma das minhas constatações foi a não assunção do compromisso de cumprimento de horários, por parte de alguns participantes/educandos. Foi complicado gerir esta situação, pois enquanto alguns participantes chegavam cedo, outros apareciam mais

tarde, o que quebrava o ritmo de trabalho ou então causava um atraso no início da sessão.

Outra situação prendeu-se com a presença de crianças (entre 1 e 4 anos) nas sessões de inglês, visto que os pais, educandos neste contexto formativo, não tinham local nem ninguém com quem as pudessem deixar. Neste sentido, houve sempre a necessidade de arranjar alguma atividade para as crianças, quase sempre a pintura, de forma a não haver uma interrupção constante durante as sessões, visto que não conseguiam participar as sessões, devido à sua idade.

A imprevisibilidade foi um fator relevante, nesta dinâmica comunitária, visto que os educandos da EB nem sempre compareciam a estas, o que leva a uma gestão e flexibilidade dos conteúdos e dinâmicas a ser abordados. Esta situação levava à necessidade de existir, numa dimensão maior, organização e mediação da comunicação em grupo, implicando alterações no funcionamento da EB e na mobilização de recursos educativos, quer humanos como materiais.

Existiram sessões que não ocorreram, devido à falta de educandos e educadores, o que provocou o questionamento sobre as razões para estas lacunas e que opções se poderiam tomar, nas sessões posteriores, para que sucedesse o mesmo. Enquanto mediadores deste conflito, torna-se delicado responder a questões sem ter causas específicas para apresentar, o que exigiu, assim, um diálogo constante com todos os membros que participaram na EB.

Quando estabelecemos os objetivos e diretrizes da EB, tinha consciência que não conseguiríamos, neste curto espaço de tempo, alcançá-los e garantir resultados e conclusões. As dinâmicas, que surgiram dentro da EB, são a evidência de que é possível existir uma escola voluntária, onde o principal é a partilha e o diálogo.

O desenvolvimento de um projeto com foco na educação comunitária, implica o trabalho com a comunidade, envolvendo uma participação ativa por parte dos seus membros, na construção, organização e desenvolvimento do projeto, tal como aconteceu na EB, em todos os seus momentos.

De forma consciente, inconsciente, voluntária e involuntária, conseguimos promover um exercício transdisciplinar na maioria das sessões que se realizaram na EB, tentando ultrapassar as dificuldades e imprevisibilidades que surgiam ao longo das sessões.

A minha integração no FU permitiu-me contatar com a forma de desenvolvimento de um projeto académico, através do processo de etnografia crítica, experienciando o uso de técnicas e a construção de saberes que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Consegui ultrapassar determinados estereótipos e preconceitos, observando e partilhando realidades que pensava distantes de mim.

Finalizando, gostaria de referir que a nível pessoal, ganhei bastante com a integração no FU e com a oportunidade de trabalhar com os moradores da Comunidade Terras da Costa e educadores e educandos da EB. O que mais apreendi foi o amor, a amizade, a ajuda, a compreensão por parte de todos aqueles envolvidos neste grande projeto, em todos os sentidos, - o Fronteiras Urbanas: a dinâmica dos encontros culturais para a educação comunitária.

## Referências Bibliográficas

- Barefoot College. (s/d). Consultado em: <http://www.barefootcollege.org/>, no dia 20 de Novembro de 2013 às 15h14.
- Bianconi, M. & Caruso, F (2005). Educação não-formal. *Ciência e Cultura*. 57(4), 20. Consultado em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci_arttext), no dia 18 de Novembro às 11h30.
- Brandão, C. (2009). Apresentação – Aprender a saber com e entre outros. In Assumpção, R. (Org.). *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. p. 9 - 18. Consultado em: [http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/88/FPF\\_PTPF\\_12\\_066.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/88/FPF_PTPF_12_066.pdf), no dia 20 de Agosto de 2014 às 17h28.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.
- Canário, R. (2007a). A educação e movimento popular do 25 de Abril. In Canário, R. (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: EDUCA. p. 11 – 35.
- Canário, R. (2007b). Aprender sem ser ensinado. In . *A Educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação. p. 207 – 267.
- Carneiro, R. (2008) *A Educação Intercultural*. Consultado em: [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/4\\_PI\\_Cap3.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf), no dia 20 de Agosto de 2014 às 18h35.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e Interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade Lisboa. Consultado em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505\\_ulsd\\_re286\\_TD\\_Carmen\\_Cavaco3.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505_ulsd_re286_TD_Carmen_Cavaco3.pdf), no dia 1 de Outubro de 2014 às 16h43.

Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

CUTLA – Universidade Sénior da Amadora. (s/d). *CUTLA*. Consultado em: <http://www.cutla.pt/cutla.php>, no dia 15 de Novembro de 2013 às 10h30.

D'Ambrosio, U. (2009). A dinâmica cultural no encontro do Velho e do Novo Mundo. *Etnociência e Etnomatemática*, 1(1), 1-13. Consultado em: <http://www.ea-journal.com/art/A-dinamica-cultural-no-encontro-Velho-Novo-Mundo.pdf>, no dia 20 de Outubro de 2013 às 16h15.

D'Ambrosio, U. (2011). A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. In *Terceiro Incluído*. 1(1). p. 1 – 13. Consultado em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14393>, no dia 15 de Outubro de 2013 às 14h42.

Fávero, O. (2007). Educação Não – Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos. In *Educação e Sociedades*. 28 (99). p. 614 – 617. Consultado em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200017&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200017&script=sci_arttext&tlng=es), no dia 15 de Agosto de 2014 às 15h22.

Filho, J., Basso, N. & Borges, R. (2009) *Transdisciplinaridade – A Natureza Íntima da Educação Científica*. 2ª Edição. Porto Alegre. Edipucrs.

Fleuri, R. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. In *Educação, sociedades & culturas*. 16. p. 45 – 62.

Follman, J. (2005). O desafio transdisciplinar: alguns apontamentos. In *Ciências Sociais Unisinos*. 41(1). p. 53 – 57. Consultado em: <http://scholar.google.pt/scholar?hl=en&q=O+desafio+transdisciplinar%3A+algu>

ns+apontamentos&btnG=&as\_sdt=1%2C5&as\_sdt=, no dia 15 de Agosto de 2014 às 16h47.

Franco, S. & Mesquita, M. (2014). Etnografia Crítica. In Mesquita, M. (2014). *Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária*. Relatório de Progresso 2012 – 2013. Lisboa: Instituto de Educação/FCT. p. 31 – 35.

Franco, S. (2012). *A Diversidade dialogante num processo educativo indígena: Observações num curso de Etnomatemática*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Lisboa. Consultado em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8118/1/ulfpie043200\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8118/1/ulfpie043200_tm.pdf), no dia 3 de Outubro de 2014 às 13h40.

Freire, I. (2014). Da Etnografia à Etnografia Crítica. In Mesquita, M. (Org.) *Fronteiras Urbanas. Ensaio sobre a humanização do espaço*. Viseu: Anonymage. p. 81 – 87.

Freire, P. (1993). *Política e Educação*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L., Morin, E. & Nicolescu, B. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. In *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Convento da Arrábida. Consultado em: <http://www.cetrans.com.br/textos/documentos/carta-da-transdisciplinaridade.pdf>, no dia 3 de Setembro de 2014, às 17h36.

Gadotti, M. (1992). Estado e Educação Popular. Políticas de Educação de Jovens e Adultos. In *Adult Literacy: an international urban perspective*. Nova Iorque: UNESCO. p. 54 – 65. Consultado em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1295#page/2/mode/1up>, no dia 30 de Julho de 2014, 14h14

- Gadotti, M. (2000). Perspectivas actuais da Educação. In *São Paulo em Perspectiva*. 14(2). p. 3 – 11. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> no dia 30 de Julho de 2014, 13h33
- Gadotti, M. (2002). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In *Revista Diálogos*. 18(1). p 10 – 32. Consultado em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>, no dia 20 de Agosto de 2014, às 15h26.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Institut Internacional des Droits de L'Enfant (IDE). Droit à l'éducation*. Sion. Consultado em: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf), no dia 15 de Novembro às 10h20.
- Gohn, M. (2002). Educação Popular na América Latina no novo Milênio: Impactos do novo paradigma. In *ETD – Educação Temática Digital*. 4(1). p. 53-77. Consultado em: [http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/12/pdf\\_6acbe9f481\\_0007044.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/12/pdf_6acbe9f481_0007044.pdf), no dia 20 de Agosto de 2014 às 16h10.
- Gohn, M. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. In *Meta: Avaliação*. 1(1). p. 28-43. Consultado em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/1>, no dia 15 de Agosto de 2014 às 15h25.
- Gonçalves, T. (2012). Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem Transdisciplinar. In *Revista Portuguesa de Educação*. 25(1). p. 217 – 239.
- Júnior, I. & Torres, M. (2009). Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular . In Assumpção, R. (Org.). *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. p. 19 - 53. Consultado em:

[http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/88/FPF\\_PTPF\\_12\\_066.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/88/FPF_PTPF_12_066.pdf), no dia 20 de Agosto de 2014 às 17h30.

Kashimoto, E., Marinho, M. & Russef, I. (2002). Cultura, Identidade e Desenvolvimento Local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. In *Interações*. 3(4). p. 35 – 42. Consultado em: <http://anagrama.art.br/textos/livros/culturadesenvKASHIM.pdf>, no dia 15 de Outubro de 2013 às 19h13.

Klein, A. & Pátaro, C. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. In *Revista CORDIS*. 1. p. 1 – 17. Consultado em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312/7697>, no dia 16 de Setembro às 17h40.

Lovisol, H. (1990). *Educação Popular: Maioridade e Conciliação*. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia.

Machado, F. & Medina, T. (2012). As universidade seniores. Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem. In *Educação, Sociedade & Culturas*. 37. p. 151 – 167.

Martins, M. (s/d). Aprendendo nas escolas do MST – Sua Voz. In *Revista Educação Pública*. (documento online). Consultado em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0046.html>, no dia 20 de Setembro de 2014, às 14h57.

Mello, M., Barros, V. & Sommerman, A. (2002). Introdução. In Coll, A., Nicolescu, B., Rosenberg, M., Random, M., Galvani, P. & Paul, P. *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM. p. 9 – 26. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>, no dia 15 de Agosto de 2014 às 15h02.



- Mesquita, M. (2014a). *Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária*. Relatório de Progresso 2012 – 2013. Lisboa: Instituto de Educação/FCT.
- Mesquita, M. (2014b). *Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária*. Relatório de Extensão. Lisboa: Instituto de Educação/FCT.
- Mesquita, M., Pais, A. & François, K. (2013). Communitarian Mathematics Education. *Em Teia*, 4(4), (in press).
- Miranda, D. (2014). Desabafo sobre a pobreza. In Mesquita, M. (org.) *Fronteiras Urbanas. Ensaios sobre a humanização do espaço*. Viseu: Anonymage. p. 69 – 71.
- Moraes, M. & Valente, J. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?*. São Paulo: PAULUS.
- Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. In *Io Encontro Catalisador do CETRANS*. p. 1 – 10. Consultado em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>, no dia 3 de Setembro de 2014 às 14h38.
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural. Utopia ou Realidade?* (2ª ed.). Porto: Profeições.
- Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/119695/2010) e suportado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Quaresma, Â. (2009). *Projetos de Educação Não Formal: Actividades de animação de tempos livres*. Relatório de Estágio. Instituto de Educação da Universidade Lisboa. Consultado em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3075/1/ulfp034826\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3075/1/ulfp034826_tm.pdf), no dia 1 de Agosto de 2014 às 12h20.

Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para a comunicação intercultural. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35(2). p. 155 – 178.

Ribeiro, A., Cavalcanti, J. & Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva. In *Caderno Educação Especial (Vinte Anos na ESEPF)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . Consultado em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/464/SeE\\_15Perspectivas%20actuais%20da%20Educac\\_novo.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/464/SeE_15Perspectivas%20actuais%20da%20Educac_novo.pdf?sequence=1), no dia 3 de Setembro de 2014 às 16h38.

Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. University of Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Roy, B. (2011, July). Learning from a Barefoot Movement [Ficheiro em Video].  
Visualizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=6qqqVwM6bMM>, no dia 15 de Novembro às 12h53.

Sabariego, M. (2002). *La Educación Intercultural. Antes los retos del siglo XXI*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Schulze, E. (1976). *Métodos e Técnicas para a Educação Popular*. Lisboa: PEB – Publicações Educação de Base.

Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Califórnia: Sage Pub. Co.

Universidade Sénior de Odivelas. (s/d). Consultado em: <http://www.usenior-odivelas.com/>, no dia 20 de Setembro de 2014 às 14h38.

- Vasconcelos, V. & Oliveira, M. (2009). Educação Popular: uma história, um que -fazer. In *Educação Unisinos*. 13(2). p. 135 – 146. Consultado em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939>, no dia 20 de Agosto de 2014, às 14h32.
- Vendramini, C. (2007). Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In *Caderno Cedes*. 27(72). p. 121-135. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>, no dia 20 de Setembro de 2014 às 15h32.
- Vieira, J. & Franco, S. (2013). Alfabetização Crítica: Vidas e Encontros nas Fronteiras Urbanas. In *Fórum Fronteiras Urbanas – Encontro APOCOSIS 2013*. Universidade de Lisboa. Lisboa. Consultado em: <http://fronteirasurbanas.wix.com/forum2013>, no dia 15 de Outubro de 2013 às 14h06.

## **Anexos** (em suporte informático)

1. Documento *Google Docs* da Escola do Bairro
2. Documento da Escola do Bairro
  - 2.1. Cartaz da Reinauguração da Escola do Bairro
  - 2.2. Cartaz do Passeio à Costa de Caparica\_Comunidade Terras da Costa
  - 2.3. Cartaz do Passeio à Costa de Caparica\_Comunidade Piscatória
  - 2.4. Ficha da receita de Cachupa
  - 2.5. Cartaz da Festa de Natal da Escola do Bairro
3. Documentos das Sessões de Inglês
  - 3.1. Letra da música “*Happy Birthday*”
  - 3.2. Plantas da casa
  - 3.3. Vocabulário sobre a casa
  - 3.4. Ficha sobre as horas
  - 3.5. Ficha sobre os dias da semana
  - 3.6. Letra da música “Happy” \_ Exercício
  - 3.7. Letra da música “Ordinary Love” \_ Exercício
  - 3.8. Vocabulário sobre a família
  - 3.9. Vocabulário sobre o corpo humano
  - 3.10. Vocabulário sobre comida
4. *Workshop* “Reaproveitar Materiais”
5. Depoimento da educadora Lia Laporta sobre a EB
6. Depoimento da educadora Sílvia Franco sobre a EB
7. Atividade “A sair das mãos”
8. Reunião de Fevereiro da EB